

Jorge Ferreira Paiva

# “Se esta Escola fosse minha...”

A participação das crianças e dos jovens  
numa Escola TEIP

Dissertação elaborada para a obtenção  
do grau de Mestre em Intervenção  
Social na Infância e Juventude em Risco  
de Exclusão, sob a orientação da  
Professora Doutora Maria José Araújo

Para a Inês e Francisco,  
meu Norte, meu tempo, meu lado esquerdo

Dedico este trabalho as todas as crianças e jovens com quem, desde o princípio desta aventura pela educação, tive o imenso prazer de brincar, de sorrir e fazer sorrir, de aprender, de ouvir e de conversar, de cochichar, às vezes conspirar, de imaginar, de inventar e reinventar, mas sobretudo de acreditar.

Obrigado por me lembrarem o que é ser criança.

À minha orientadora Maria José Araújo,  
pela persistência, paciência, amizade e  
referência,

a todos/as os/as colegas dos locais por  
onde passei pelo companheirismo,  
aprendizagens e empatia,

a todos/as professores/as pela ajuda,  
estímulo e ensinamentos,

aos amigos e amigas pela afeição,  
partilha e camaradagem,

aos meus pais e irmão por tudo,  
o meu profundo agradecimento.

## Resumo

Nas últimas décadas temos assistido a profundas transformações sociais e educativas, nomeadamente na escola pública, do ponto de vista das políticas e das políticas educativas. Estas mudanças têm criado desigualdades na forma como as crianças e jovens têm acesso à informação e ao conhecimento, particularmente no que se refere à sua participação no processo de escolarização e emancipação social e cultural.

Este trabalho corresponde a um estudo de caso, realizado num agrupamento de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), onde analisamos e damos particular atenção às questões da participação, nomeadamente às representações que as crianças e os jovens fazem sobre a escola.

Palavras-chave: Escola pública, TEIP, alunos, participação

# Abstract

In recent decades we have witnessed profound social and educational transformations, particularly in public schools, from the point of view of policies and educational policies. These transformations have created inequalities in the way children and young people have access to information and knowledge, particularly in regard to their participation in the schooling process and the social and cultural emancipation.

This work corresponds to a case study conducted in a group of schools TEIP (Portuguese equivalent of Zones of Educational Priority) where we analyse and give particular attention to issues of participation, namely the representations that children and young people make about the school.

Keywords: Public school, TEIP, students, participation

## Abstrait

Au long des dernières décennies, nous venons d'assister à profonds transformations sociaux et politiques, notamment dans l'école publique, au point de vue de la politique et des politiques éducationnelles. Ces transformations ont créé des inégalités dans la façon dont les enfants et les jeunes ont accès à l'information et au savoir, notamment dans ce qui concerne à sa participation dans le procès de scolarisation et émancipation social et cultural.

Ce travail se réfère a une étude de cas faite dans un groupe d'écoles TEIP (équivalent portugais de Zones d'Éducation Prioritaires), dans lequel nous avons apporté une attention particulière aux affaires de la participation, en soulignant les représentations que les enfants et les jeunes ont sur l'école.

Mots-clés: l'école publique, TEIP, les étudiants, la participation

# Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento Teórico .....</b>	<b>13</b>
<b>1. A escola num contexto de mudança .....</b>	<b>14</b>
1.1. Sucesso escolar vs. exclusão escolar: algumas notas.....	19
1.2. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária .....	25
1.2.1. O papel do/a educador/a social numa escola TEIP .....	29
<b>2. Infância e juventude e a participação em contexto escolar .....</b>	<b>31</b>
2.1. As culturais infantis e juvenis.....	31
2.2. Problematizar a participação em contexto escolar .....	36
<b>Capítulo II - Considerações Metodológicas.....</b>	<b>41</b>
<b>3. Metodologia .....</b>	<b>42</b>
3.1. Razão da escolha .....	42
3.2. Opção metodológica .....	43
3.3. Técnicas de recolha de informação .....	46
3.3.1. Grupos focais .....	46
3.3.2. Observação participante .....	47
3.3.3. Análise documental .....	47
3.4. Análise de conteúdo .....	49
<b>Capítulo III - TEIP - Uma pesquisa no terreno .....</b>	<b>51</b>
<b>4. Descrição do estudo .....</b>	<b>52</b>
4.1. Caraterização do contexto em estudo .....	52
<b>5. A participação dos/as alunos/as na escola .....</b>	<b>57</b>
5.1. “Acho que a escola é...” .....	59
5.2. “O que mais gosto de fazer...” .....	65
5.3. “Temos que tirar boas notas...” .....	69
5.4. “Gostava é que a escola tivesse...” .....	72



Notas conclusivas .....	74
Algumas considerações.....	75
Janela para novos desafios .....	78
Bibliografia.....	79
Fontes Institucionais .....	
Legislação e Regulamentação .....	
Índices .....	85
Índice de Figuras.....	
Índice de Gráficos .....	
Índice de Tabelas.....	
Anexos .....	86
Anexo 1 – Grelhas de análise de conteúdo .....	

# Introdução

- O jogo da marmelada.
- Como é esse jogo?
- São pessoas... Uma pessoa faz uma pergunta e a pessoa que está no meio tem que dizer “marmelada” e não se pode rir. Se rir perde
- E vai para o meio?
- Não, troca de lugar?
- É só isso?
- É.

Ricardo, 9 anos



Figura 1 Jogo de futebol

No presente estudo analisamos as questões relacionadas com a participação das crianças e dos jovens, no seu papel de aluno/a, em contexto escolar. Tal como ilustramos mais acima, o jogo é um dos temas fundamentais em todos os diálogos, aliás não só o jogo mas todas as atividades que implicam movimento. Ora, esta constatação é o ponto de partida deste trabalho na medida em que participar é tomar parte e as atividades que implicam movimento são disso exemplo.

Nos últimos 40 anos assistimos a várias transformações no sistema de ensino português, com os ideais do acesso à educação livre e gratuita como o primado da escola pública democrática. Este processo contínuo não esteve, nem está, isento de problemas que se traduzem na dificuldade de garantir que todos/as os/as alunos/as tenham o sucesso escolar, aprofundando e reproduzindo as desigualdades sociais e culturais. Como refere Paugam (1996) a questão das desigualdades produtoras de exclusão social é cada vez mais difícil de combater, não só pela falta de uma conjuntura política e social adequada, mas também pelo facto de se ter tornado um conceito familiar, quase banal, a que todos os programas políticos e educativos se referem mas que realmente não se discute, nem se resolve.

A problemática da participação das crianças e dos jovens não é alheia a esta questão, desafio que consideramos necessário aprofundar. Para além disso, constitui-se como um dos direitos fundamentais para que o/a aluno/a tome parte e desenvolva sentimentos de pertença.

Este estudo de caso foi desenvolvido num agrupamento de escolas, abrangido pelo programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) em que se valorizou uma metodologia participativa e a nossa experiência acumulada nos últimos anos, do trabalho no terreno em contextos escolares.

Organizamos este trabalho em quatro partes: o enquadramento teórico, considerações metodológicas, pesquisa de terreno e notas conclusivas.

No primeiro capítulo fazemos o enquadramento teórico sobre as questões da escola e da participação das crianças e dos jovens. Analisamos a escola enquanto organização, complexa e paradoxal, que promove o encontro de diferentes classes, gerações, culturas e modos de vida, cuja finalidade está para além da simples qualificação escolar. Exploramos a medida de política educativa TEIP e o seu papel na resposta aos problemas quotidianos com que a escola e os/as alunos/as se deparam. Fazemos ainda o enquadramento teórico sobre as culturas infantis e juvenis e a problematização sobre as questões da participação das crianças e dos jovens em contexto escolar.

No segundo capítulo tecemos algumas considerações metodológicas sobre esta investigação. Aqui fazemos referência à razão da escolha, à opção metodológica, às técnicas de recolha de informação e à análise de conteúdo.

No terceiro capítulo fazemos a caracterização do contexto em estudo. De seguida fazemos uma reflexão a partir da análise dos dados recolhidos, sobre os debates realizados com os/as alunos/as. Dividimos em quatro tópicos que decidimos denominar com expressões usadas pelos/as alunos/as e que se referem às representações sobre a escola, atividades escolares, avaliações e em relação às condições dos serviços e infraestruturas.

Por último, apresentamos algumas notas conclusivas e lançamos novos desafios para futuro.

# Capítulo I

## Enquadramento Teórico

*Se eu pudesse ir trabalhar, preferia ir trabalhar do que estar na escola. Ia acordar melhor para ir trabalhar do que acordar para ir para a escola*

*Fernando, 15 anos*

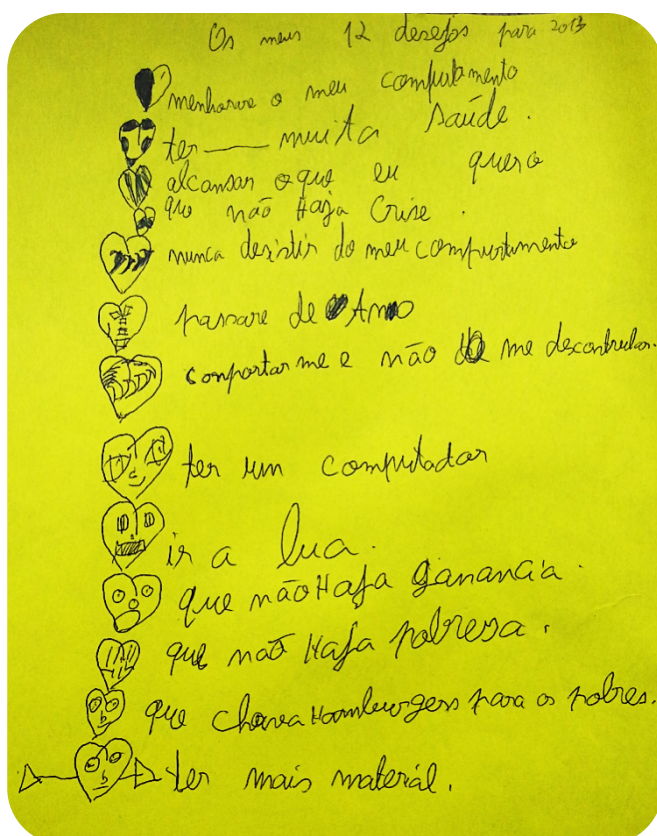


Figura 2 Lista de desejos do Paulo 5º ano

# 1. A escola num contexto de mudança

*Para nós, a escola é uma ferramenta; com ela,  
transformaremos a sociedade*

*Sérgio Niza - 1979*

A escola enquanto organização que permite o acesso à escolarização, encontro de culturas, troca de conhecimentos é fundamental para qualquer cidadão. No entanto e tal como lembram os alunos, mais acima neste texto, os seus desejos não são coincidentes com o que a instituição escolar lhes propõe. Por um lado, não compreendem o processo de aprendizagem como um trabalho (o trabalho escolar) realizado no âmbito do seu ofício de aluno/a, mas sim como algo penoso e que impede o trabalho assalariado (emprego). Por outro, os desejos prendem-se com questões comportamentais e exteriores à escola (a crise, a família, etc.). É nesse sentido que é importante perceber, investigar, analisar e divulgar, que apesar de todos os esforços para mostrar o valor inquestionável sobre o acesso à educação, garantido através da obrigatoriedade, estamos longe de conseguir que todos/as compreendam o valor da emancipação através do sucesso escolar e, estamos ainda mais longe de conseguir que o sucesso escolar esteja garantido mais como processo emancipatório e não tanto instrumental, ou seja, somente como possibilidade para entrar no mercado de trabalho, por mais importante e essencial que seja. O artigo 29º da convenção sobre os direitos das crianças é claro quanto à função que a escola deve ter na promoção do “desenvolvimento da personalidade da

criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades”<sup>1</sup>

Em Portugal, apesar do processo de construção da escola, tal qual a conhecemos remontar ao início do período contemporâneo, o modelo atual de acesso surge depois de um processo de transformação resultante do modelo de Estado, politicamente implementado após a revolução de abril de 1974 (Canário, 2007). Neste caso, um Estado Social que pretendia garantir a “democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista”.<sup>2</sup>

Esta conceção histórica do modelo de escola de massas sofreu grandes transformações ao longo de todo o período do regime democrático, mas, sobretudo, no decorrer da última década, ao nível das políticas educativas, com influência, quer nas representações que as crianças e jovens, no seu papel de alunos/as, constroem sobre a escola, quer na dificuldade de garantir as suas promessas de mobilidade social, bem-estar e sucesso escolar. Por conseguinte, continuamos a constatar as dificuldades na garantia de igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens.

A educação compreende muito mais processos e experiências que são vividas na escola durante a escolarização e, nesse sentido, não há uma verdade única sobre qual o projeto de escola que garante o sucesso escolar para todos/as. A ideia de homogeneidade no que concerne à oferta escolar, remete-

---

1 Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

2 Art.73º da Constituição da República Portuguesa, 1976.

nos para a circunstância de um único projeto de escola, quando na verdade, não há uma escola mas várias, nem um percurso uniformizado, homogêneo e padronizado, mas sim uma diversidade muito grande de contextos escolares, práticas pedagógicas, currículos, projetos e protagonistas que são diariamente confrontados com diferentes políticas, discursos, vontades, desafios, contrariedades, constrangimentos, etc. (Araújo, 2010).

Falar de escola (pública e universal), implica compreender a diversidade cultural dos diferentes públicos que todos os dias habitam os espaços educativos. A escola enquanto entidade abstrata, com uma grande importância na vida de muitas crianças e jovens, cria expectativas de mobilidade social, não só neles como nas suas famílias. Para Dubet a escola meritocrática e o “modelo de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos” (Dubet, 2004, p. 543) especialmente no que se refere ao atual contexto político-educativo que concebe a educação como espaço de competição entre aqueles que conseguem ter um bom desempenho e os que não o conseguem. Uma escola cujo projeto se baseia maioritariamente nos resultados e não tanto nos processos de construção de uma aprendizagem significativa para os alunos/as, abre um espaço de competição escolar que aumenta as desigualdades em vez de as combater. Dubet questiona sobre se esta escola será justa, pois trata menos bem os alunos menos favorecidos, responsabiliza individualmente os alunos pelo seu insucesso escolar, submete todos/as independentemente dos seus percursos às mesmas provas, etc. refere que “o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa” (Dubet, 2004, p. 545).

Interessa, portanto, refletir sobre a existência do paradoxo entre uma escola pública de acesso igual para todos e uma escola pública hierarquizada, que se universaliza e expande (agora obrigatória até ao 12ºano), embora



fragilizando-se enquanto instância de formação, como refere (Magalhães & Stoer, 2002).

A investigação sobre a educação tem mostrado que as escolas inseridas em contextos favorecidos do ponto de vista económico e cultural que beneficiam, genericamente, de melhores condições (mais investimento ao nível das infraestruturas, maior capacidade de diálogo com os agentes locais, parcerias com o poder político local, e com as associações sociais e recreativas, entre outras condições), são instituições que conseguem criar um clima de escola favorável ao desenvolvimento de relações pedagógicas e relacionais geradoras de sucesso escolar como referem (Canário, 2004), (Gomes, 1987), (Lopes, 2012), entre outros autores.

Na verdade, as escolas inseridas em contextos menos favorecidos económica e socialmente, que acolhem públicos muito acossados socialmente - onde predomina o estigma e o preconceito - contextos que se afastam da cultura dominante e portanto da cultura escolar, com problemas de diversa ordem: altos índices de desemprego, pobreza, dificuldade de mobilidade social, etc., tem um trabalho mais árduo e difícil pois, para além de terem de ajudar a construir uma identidade educativa tem um trabalho complexo de criar condições que garantam o sucesso educativo de todos/as alunos/as. “É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar.” (Dubet, 2004, p. 544)

Paralelamente a este facto há que considerar o discurso mediático pouco informado e especulativo - que aprisiona as instituições públicas num ambiente negativo e estereotipado -, as diferenças étnicas e de expectativas de vida que condicionam a perceção do significado da escola e do seu contributo fundamental para a emancipação pessoal e social.

Especificamente sobre algumas das dificuldades que os diferentes alunos/as experienciam na escola, Bernstein (1982) refere que a estrutura social gera formas linguísticas, ou códigos de fala distintos: código restrito e código elaborado. O primeiro, código restrito, aparece em relações sociais que privilegiam o "nós" sobre o "eu" e caracteriza-se pela utilização da expressão numa ordem muito simples e breve, onde predomina um simbolismo descritivo e concreto, que traduz pensamentos próximos da realidade. Pelo contrário, no código elaborado há um alto nível de organização sintática e de seleção léxica que permite ao falante recorrer a um elevado número de alternativas. Ou seja, dado que no contexto escolar se valoriza um código linguístico elaborado, com regras de trabalho e de estudo muito específicas e próximas da cultura hegemónica, os alunos/as provenientes de contextos sociais afastados da cultura escolar, que a desconhecem e nem valorizam, terão sempre mais dificuldade de obter sucesso escolar pois o esforço para ultrapassar o seu código (restrito do ponto de vista escolar) será sempre maior.

Como a educação exige tempo e na escola o tempo é marcado por uma política educativa baseada no imediatismo, nos resultados e no “esforço individual”, não tendo em conta as culturas de origem de cada criança e jovem em cada contexto, nem as especificidades das diferentes culturas e sociabilidades juvenis - marcadas pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação -, a adaptação ao mundo escolar torna-se muito difícil para todos/as.

## **1.1. Sucesso escolar vs. exclusão escolar: algumas notas**

O tema da escola e exclusão constitui uma temática de grande complexidade pois, por um lado, os diferentes agentes educativos que a habitam têm tido dificuldade em se adaptar às constantes mudanças e exigências do sistema político e das políticas educativas, e por outro, às diferentes realidades educativas, culturais e sociais das crianças e jovens, criando assim fortes barreiras à sua participação e sentimentos pertença. Estar “incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ela.” (Rodrigues, 2003, p. 95)

A escola “massificou-se sem se democratizar”, ou seja, não conseguiu adaptar-se às novas exigências provenientes de novos públicos e culturas e assim conceber respostas e dotar recursos capazes de gerir os anseios e expectativas dos seus públicos como deve ser apanágio de uma escola democrática. (Barroso, 2003)

Um dos indícios que ilustra o modo como as sociedades foram desenvolvendo uma certa indiferença pelas diferenças é a forma como a escola reproduz as desigualdades. Magalhães e Stoer (2003) sugerem quatro modelos de relação com as diferenças: “o modelo etnocêntrico: o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural); modelo da tolerância (o outro é diferente mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima (a ser tolerada); modelo da generosidade (o outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente); modelo relacional (o outro é diferente e nós também somos! A diferença está na relação entre diferentes)” (Magalhães & Stoer, 2003, p. 7).

Por outro lado, o sistema de ensino tende, portanto, a associar desigualdades sociais, entre as classes, com desigualdades escolares. Segundo Barroso, hoje, a “função residual da escola é determinar os que “estão dentro” e os que “estão fora”. Por isso, os “excluídos da escola”, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm sucesso ou são especiais) constituem hoje as principais vítimas do insucesso da escola e da falência de diversas estratégias da sua democratização.” (Barroso, 2003)

Importa, portanto, salientar que a construção das desigualdades escolares é consequência não só das políticas e das políticas educativas, dos constrangimentos económicos, mas também dos processos de interação entre os diferentes intervenientes, processos que concorrem para a sobrevivência e seleção escolares (Seabra, 2009).

É nesta interação entre o aluno, a sua família e a escola, determinados pela sua posição social de classe, que a problemática das desigualdades escolares faz ressaltar a necessidade de se compreender, à luz do contributo das diferentes disciplinas, os processos implícitos que as constroem (Seabra, 2009).

Este tipo de desigualdade, que a escola reproduz, dificulta por um lado a quebra de ciclos de insucesso escolar, originando o imobilismo social dos grupos com menores recursos e, por outro, a reprodução de percursos escolares e de vida das crianças e jovens de famílias com baixa escolarização. (Queiroz & Gros, 2002). Na verdade, isso acontece, também, porque não têm nenhuma expectativa de que a escolarização os ajude a sair dos ciclos de pobreza em que se encontram, mesmo que não tenham consciência disso.

A questão de classe é, por isso, determinante na relação que a escola estabelece com os seus alunos. Rummert (2007) que estudou a teoria gramsciana sobre hegemonia, refere que a relação pedagógica deve “ser entendida como o conjunto de relações inerentes às práticas sociais, por meio das quais o homem apreende os valores, costumes, elementos da cultura e demais componentes da concepção do mundo dominante em determinada sociedade” (Rummert, 2007, p. 41) Por isso, Gramsci entende que os problemas da educação, de acordo com uma visão de hegemonia da cultura dominante, só se podem considerar como problemas culturais e políticos. De acordo com Sarmiento (2013)“(...) sendo a cultura escolar definida essencialmente pelos setores e pelas classes sociais com maior poder e estatuto social, os alunos provenientes das classes subalternas encontram-se mais afastados dessa cultura, o que implica uma maior dificuldade no uso dos apetrechos cognitivos e motivacionais para a aprendizagem.” (Sarmiento, 2013, p. 197). Ponce (1979) vai mais longe afirmando que as desigualdades sucedem-se pela hegemonia das classes dominantes, em que a “educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua existência.” (Ponce, 1979, p. 226). Produzem-se desigualdades numa escola que se pretende plural, democrática e igualitária.

A produção destas desigualdades na escola torna-se o ponto de partida das desigualdades sociais, em que a criança ou o jovem que não alcança o sucesso escolar terá, tendencialmente, uma inclusão no mercado de trabalho mais dificultada do que aqueles que atinjam o sucesso. Para os primeiros estão os empregos com baixos salários e maior nível de precariedade e para os últimos os empregos mais qualificados e melhor remunerados.

A reprodução deste ciclo de desigualdades escolares coloca a família numa espiral de diminuição do capital social, cultural e simbólico (Bourdieu, 2007), que por sua vez potencia a vulnerabilidade e consequente exclusão social.

A escola, no quadro de massificação do ensino, não encontrou ainda as respostas para os problemas que lhe são apresentados de forma a garantir, simultaneamente, o acesso livre e gratuito e as iguais oportunidades de sucesso, de forma a quebrar ciclos de reprodução das desigualdades.

Neste contexto, a escola reproduz desigualdades, por um lado, pelo facto de não ter em atenção a heterogeneidade das vivências das crianças e jovens que a compõem, transmitindo conhecimentos e valores que apenas traduzem a cultura das classes dominantes e, por outro, a escola atua com base em práticas pedagógicas homogéneas, isto é, pouco diferenciadas, tomando assim os alunos como iguais em todas as circunstâncias. (Bourdieu & Passeron, 1970).

Tudo isto contribui para que os alunos não se sintam parte integrante da escola e, conseqüentemente, sejam traçados quadros de insucesso nos seus trajetos escolares. Quando um jovem não consegue sentir-se identificado com o local que habita diariamente, se sente constantemente posto em “causa”, sente dificuldade em cumprir objetivos que não são claros e que são difíceis de atingir, portanto, desinveste. Desinveste, até para poder sobreviver. Não estando interessado nos conteúdos programáticos que lhe são propostos, nem os entendendo, acumula dificuldades que reduzem as suas expetativas em relação à possibilidade de ter sucesso escolar.

Peixoto e Mesquita (1990) investigando sobre a relação entre autoconceito e sucesso escolar concluíram que a relação entre o nível intelectual

e o sucesso escolar não é muito diferente da relação entre autoconceito e sucesso escolar. Os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam um autoconceito académico mais baixo quando comparados com os alunos dos outros grupos. Os alunos que obtinham um número maior de reprovações e de negativas apresentaram um autoconceito académico mais baixo, nomeadamente na confiança nas capacidades e motivação.

A partir da pré-adolescência, quando as crianças começam a ampliar os seus círculos de interação e atividade, este ambiente passa a ter um papel mais marcante. O ambiente escolar é fundamental para o sucesso educativo dos seus alunos, o que se aplica, especialmente, às crianças e jovens provenientes de estratos social, económico e culturalmente desfavorecidos, os quais nem sempre se conseguem ajustar às condições que a escola impõe. Os alunos com baixo rendimento escolar estão expostos à estigmatização, desenvolvendo sentimentos de inferioridade. Quando não conseguem enfrentar tais dificuldades, são relegados a situações de exclusão ou de alienação. (Peixoto & Mesquita, 1990).

Ao permitir que os alunos não consigam ter sucesso escolar, a escola sustenta a continuidade da família e das gerações seguintes em posições de vulnerabilidade em termos económicos, culturais, sociais uma vez que estes alunos relacionam qualificação e integração profissional. Constrói-se à partida uma relação desigual entre a escola e a família na medida em que são feitas as mesmas exigências, normativas e hegemónicas, para escolas em contextos diferenciados, com características próprias e com necessidade de uma diversificação nas estratégias educativas, tornando então a escola mais hierarquizante e menos igualitária.

Na verdade, a escola enquanto organização que, além de promover a partilha de valores, saberes e conhecimentos, é também potenciadora de trocas culturais, tem negligenciado a heterogeneidade cultural dos seus grupos. Esta contradição é responsável pela “perda de sentido do trabalho pedagógico (entre o desejo de instruir, a necessidade de educar e a utilidade de estudar), quer para os alunos, quer pelos professores, e pelo agravamento de conflitos e situações de rutura no quotidiano escolar, em particular na sala de aula.” (Barroso, 2003, p. 31).

Em suma, as desigualdades escolares não se restringem ao conjunto das condições financeiras, sociais e culturais dos indivíduos, estas são também provocadas pelo sistema de ensino - condicionado pela política e políticas educativas – que, como refere Bourdieu (1980), reproduz nos indivíduos sentimentos de inferioridade, culpabilidade, incompetência e até, muitas vezes, violência contra um sistema que o oprime, como também salienta (Freire, 2005).

Verifica-se um desfasamento entre a “procura” e a “oferta” escolares resultantes da manutenção, nas atuais circunstâncias, de uma organização pedagógica criada para públicos homogêneos, previamente selecionados. A escola deve, portanto, ser um espaço de oportunidade e de rutura. Um espaço de oportunidade, pois deve criar condições necessárias de igualdade de acesso e de sucesso a todos os alunos e de rutura na medida em que a escola deve ser um espaço emancipatório, democrático e livre para/com os seus alunos. Só assim pode cumprir a sua função social de tornar possível a mobilidade entre classes e permitir a ascensão das famílias que se encontrem, num determinado momento, numa posição de vulnerabilidade social.



## 1.2. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de 1ª geração<sup>3</sup>, criados em 1996, tinham como objetivo criar condições de combate ao abandono e insucesso escolar dos/as alunos/as que frequentavam escolas públicas, inseridas em contextos socialmente desfavorecidos, mas também, combater um certo isolamento em que as escolas do 1º ciclo do ensino básico (em regime de monodocência) se encontravam. Inspirados no programa francês denominado “zones prioritaires” criado em 1988, que continuava o programa “zones d’éducation prioritaires (ZEP)”, o programa TEIP em Portugal foi implementado em 34 escolas e agrupamentos<sup>4</sup> de todo o país, com predominância nos grandes centros urbanos e em zonas socialmente vulneráveis (Lopes, 2012). Nessa altura, com este programa, assistíamos a uma primeira tentativa do sistema educativo em dar resposta aos problemas que, num contexto de escola massificada, continuava a mostrar índices de insucesso escolar de um número significativo de alunos e alunas. As escolas TEIP beneficiaram, então, de condições especiais na implementação de projetos educativos para a promoção do sucesso escolar. Foram dotadas com mais recursos financeiros, mais recursos humanos, incluindo profissionais com percursos académicos diferentes dos professores, ou seja, técnicos das áreas da intervenção socioeducativa como: educadores sociais; assistentes sociais; animadores socioculturais e mediadores. Para além disso o programa contemplava a possibilidade de recondução e redução na componente letiva dos professores e ainda a criação de atividades de complemento educativo e curricular. Uma das questões mais

---

3 A legislação sobre os TEIP 1ª geração está regulamentada no despacho normativo 147-B/ME/96

4 A lista das primeiras escolas e agrupamentos de escolas abrangidas pelo programa TEIP estão publicadas em Diário da República nº 204(Supl.) 2ª, de 3/9/96, pág. 12430-(15)

interessantes deste programa de acordo com Canário (2004) e Stoer e Rodrigues (1999) foi a possibilidade de estabelecer relações de parceria e partenariado, ou seja, olhar a escola na sua relação com a comunidade envolvendo e articulando práticas educativas e sociais num mesmo território. O envolvimento das instituições da comunidade no projeto educativo de escola. De acordo com Barroso (1996), este programa foi uma espécie de balão de ensaio para a discussão da autonomia das escolas.

Os TEIP de 2ª geração<sup>5</sup> entraram em vigor em 2008 e prolongaram-se até 2012. De acordo com a legislação disponível, mantiveram-se essencialmente os mesmos objetivos, acrescentando como prioridade a “disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural”. No entanto, verificaram-se algumas alterações, tanto na organização administrativa como nos processos de implementação dos projetos no terreno. O Ministério da Educação e as escolas que manifestassem vontade de aderir ao programa TEIP tiveram que celebrar um contrato-programa, que era negociado com base no projeto educativo apresentado e que espelhasse as “medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade”, especialmente, orientadas para a melhoria da qualidade de ensino, combate ao absentismo e abandono escolar, projetos de intervenção para a transição dos alunos para a vida adulta.

---

<sup>5</sup> A legislação sobre os TEIP de 2ª geração está regulamentada no despacho normativo nº 55/2008

A atual geração do programa<sup>6</sup>, em vigor desde 2013, é idêntica à anterior nos objetivos definidos para a intervenção no território, sendo que as diferenças substanciais observam-se ao nível político e administrativo. Neste caso, o acesso ao programa é feito por convite, pela direção geral da educação (DGE) e o contrato-programa celebrado com base nas negociações feitas em sede de definição e implementação do plano de melhoria, enquadrado no projeto educativo, que é supervisionado e monitorizado por um perito externo.

Foi nesta base de negociação entre a tutela e as escolas TEIP, que observamos os primeiros constrangimentos na intervenção destes territórios, por via da redução dos recursos humanos e da dificuldade de desenvolvimento de projetos de carácter específico, numa lógica de uniformização dos processos de ensino, talvez pressionados por uma visão dominante da sociedade sobre estes contextos, com a expectativa de homogeneizar as aprendizagens dos alunos e realidades sociais, incontornavelmente, diversificadas. Parte-se, talvez, do princípio que igualdade de oportunidades é proporcionar a todos exatamente os mesmo conteúdos e programas, sujeitos a uma avaliação única, e não proporcionar condições de apropriação dos conteúdos curriculares em função de aprendizagens, contextos e possibilidades de cada aluno/a. Para Coleman (2011), a igualdade de oportunidades no acesso à educação escolar é um conceito que se deve problematizar, desde logo porque se pressupõe que o acesso e a gratuitidade são suficientes para que o/a aluno/a tenha sucesso. O

---

6 A legislação sobre os TEIP de 3ª geração está regulamentada no despacho normativo nº 20/2012

Estado é responsável pelo acesso à escola e o aluno tem o dever de aproveitar. Se não aproveitar, a responsabilidade pela falta de aproveitamento é sua.

Canário (2004) identifica cinco características que nos ajudam a problematizar os TEIP: “incapacidade para inserir socialmente os resultados da formação, acentuar a vertente técnica da concepção e execução das situações de aprendizagem, a lógica de armazenar e repetir informação sobrepõe-se à lógica de produção de saber, da experiência concreta à observação refletida, desta à concetualização abstrata e desta à experimentação ativa e uma “leitura pela negativa” em relação aos aprendentes, aos seus saberes e às suas capacidades.” (Canário, 2004, p. 62)

Não obstante, os agrupamentos de escolas beneficiarem de mais recursos humanos e materiais, poderem com esses recursos combater o "insucesso escolar" e assim prevenir o abandono precoce, uma das desvantagens do programa TEIP é a sua centralização. Ou seja, há um acompanhamento por parte do Ministério da Educação que restringe a autonomia da escola e "obriga" a uma contratualização das metas a atingir que coloca mais problemas à escola do que resolve, dado que insiste nos resultados escolares desvalorizando o processo de aquisição de conhecimento.

### **1.2.1. O papel do/a educador/a social numa escola TEIP**

Tal como mencionado mais acima neste texto, uma das vantagens do programa TEIP é a possibilidade de contratação de profissionais com percursos académicos diferentes dos professores. Estes técnicos têm, de acordo com o nosso estudo, um papel importante nas escolas pelo tipo de trabalho diferenciado que fazem com os alunos, nomeadamente na criação e implementação de projetos socioeducativos e de educação não formal. Neste texto debruçamo-nos somente no papel do educador social, por razões de economia de texto, ou seja, pela impossibilidade de fazer uma análise detalhada a todos os profissionais que cooperam nos TEIP.

Como refere Batista (2000), o educador social têm uma profissão híbrida “entre os educadores-professores e os trabalhadores sociais. Com os primeiros partilham o mesmo saber profissional de referência, o saber pedagógico. Com os segundos partilham os mesmos territórios de intervenção” (Batista, 2000, p. 19). Acrescenta ainda que são profissionais com preparação específica no desenvolvimento da ação educativa em contexto diversificados. (Batista, 2000). Por outro lado, Carvalho e Batista salientam que a educação social “demarca-se da educação em geral, e sobretudo da educação escolar, pelo caráter não formal de uma intervenção direcionada para todas as pessoas.” (Carvalho & Batista, 2004, p. 83).

Neste sentido, a integração destes profissionais nas escolas, nomeadamente nos TEIP, correspondeu a uma intervenção educativa específica, criando instrumentos capazes de dar resposta às dificuldades e preocupações hoje vividos nas escolas. (Capul & Lemay, 2003).

É reconhecido que os educadores sociais, assim como todos outros profissionais da área social, diminuíram as distâncias entre a avaliação dos atuais desafios da escola e a criação de ferramentas capazes de neles intervir, enquadrados no paradigma das novas culturas infantis e juvenis, tema que trataremos de seguida.

## **2. Infância e juventude e a participação em contexto escolar**

### **2.1.As culturais infantis e juvenis**

No capítulo anterior abordámos as questões da escola pública e a sua influência nas crianças e jovens do ponto de vista do seu desenvolvimento, mas também das dinâmicas escolares que originam as desigualdades entre alunos/as e, como vimos, com impacto ao nível social, cultural e simbólico que cada aluno/a constrói durante o processo.

Para além da escola, enquanto instituição onde as crianças e jovens permanecem grande parte do seu tempo, interessa-nos analisar, ainda que genericamente, a infância e juventude sob o prisma das culturas juvenis e das formas de participação em contexto escolar.

Machado Pais (1990) entende a cultura como um “como um conjunto de significados compartilhados” e de “símbolos específicos” que marcam a pertença a um grupo, com “uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos” (Pais, 1990, p. 164) carregado de significado para a vida em comum. Por outro lado, Léonetti (1994) sustenta que a cultura assenta num “quadro global de pensamento e de desejos” influenciando a formação da personalidade de cada um, nunca, porém independente de uma “certa modelagem cultural”. As relações sociais são fortemente marcadas pela questão cultural, independentemente da classe social, idade, género ou etnia, quer seja do ponto de vista micro (grupo de amigos), seja da perspectiva meso (comunidade) seja ainda da visão macro (país) dos sistemas sociais (Bronfenbrenner, 2011).

Na verdade, atualmente a definição de infância e juventude é também marcada pela perspectiva da existência de culturas da infância e juventude com características muito específicas desta fase da vida.

Neste aspeto, Sarmento (2004) explica que “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” (Sarmento, 2004, p. 22). Além de distintas, as culturas juvenis são submetidas à relação recíproca entre construção da própria identidade individual da criança e a identificação desta às culturas juvenis, heterogêneas, porém antagónicas às dos adultos. Para este autor existem quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a “interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração”. (Sarmento, 2004, p. 23). A interatividade diz respeito aos processos de aprendizagem através da interação com os outros, sejam pares ou adultos. Ao ser estabelecida uma relação entre pares, as crianças têm a possibilidade de se apropriarem, transformarem e reproduzirem a realidade que lhes é apresentada. Assim, neste processo de interação as crianças criam a sua própria comunicação e asseguram que essa é feita ao seu nível e reproduzida para as crianças mais novas, porventura com novos significados. É disso exemplo os jogos de recreio que são partilhados entre várias gerações de crianças, ainda que as transformações sociais se encarreguem renovar os interesses infantis. A ludicidade refere-se ao brincar como atividade mais significativa para o ser humano, especialmente para as crianças. “Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.” (Sarmento, 2004, p. 25). É



através do brincar que as crianças criam, experimentam, aprendem e reproduzem, dinâmicas estas que estruturam a sua personalidade e identidade social. Relativamente à fantasia do real, a criança constrói a sua visão sobre o mundo e o significado das coisas através do “faz-de-conta”, ou seja, transferem a realidade para uma criação imaginária “seja importando situações e personagens fantásticas para o seu quotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (Sarmiento, 2004, p. 26). Com efeito, para a criança é ténue a fronteira entre as duas dimensões, real e imaginária, configurando um traço comum às culturas infantis. Por último, a reiteração é “um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.” (Sarmiento, 2004, p. 28). A criança investe continuamente nas brincadeiras e rituais infantis, em rotinas permanentes, movidas por renovada curiosidade e interesse na sua reprodução e transmissão a outros pares, com vista a torná-las perenes.

Analizadas as culturas infantis, importa também perceber de que forma se configuram as culturas juvenis. Neste caso, Machado Pais dá-nos algumas pistas sobre como se constroem entre os jovens e que relação estabelecem com as culturas dominantes dos adultos.

Para este autor “por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude.” (Pais, 1990, p. 163). Este sistema não é definido cronologicamente na passagem para a fase da adolescência, mas antes, como no caso das culturas infantis, através dos processos de interação intra e intergeracionais. Na verdade, a adolescência é a fase do desenvolvimento pós-infância e que antecede a vida adulta, embora com flutuações quer do ponto de vista temporal, quer também do ponto de vista

cultural. “De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida.” (Pais, 1990, p. 149)

Existem duas correntes sociológicas sobre a juventude: a corrente “geracional” e a corrente “classista”. A primeira baseia-se na ideia de que a juventude é uma fase temporal da vida, ou seja, em termos etários, e enfatiza o aspeto unitário da juventude. Fala apenas numa cultura juvenil, por oposição à cultura dominante dos adultos, ainda que admitam a existência de subculturas juvenis filiadas a essa cultura juvenil. “A corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude quando referida a uma fase de vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspeto unitário da juventude.” (Pais, 1990, p. 152). Esta proposta encerra em si mesmo um olhar homogéneo sobre a juventude e com ela os perigos da formação dos estereótipos de um grupo que é, na verdade, bastante heterogéneo. Exemplo disso são as imagens retratadas por alguns meios de comunicação social sobre as culturas juvenis, que as caracterizam com adjetivos desqualificativos sobre as suas vivências, símbolos e comportamentos.

Por outro lado, para a corrente classista predomina uma visão sobre a juventude baseada na ideia de que os processos de construção das culturas juvenis acontecem em função da classe social, refutando a conceção da existência apenas de uma cultura juvenil. “Para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos da reprodução das classes sociais” (Pais, 1990, p. 157). No entanto, não é possível verificar uma indiscutível homogeneidade cultural entre os jovens de uma mesma classe social, podendo verificar-se dinâmicas de pertença a uma determinada cultura

juvenil que não seja, genericamente, associada a uma classe social. Por exemplo, nada impede que um jovem proveniente de uma família da classe operária possa estar integrado nas dinâmicas culturais de jovens de famílias proveniente de outras classes.

Olhar as culturas da infância e da juventude, contrastando com as culturas dos adultos, assume principal importância quando se trata de pensar as questões de política para a crianças e jovens, assim como, no reconhecimento das suas opiniões quando se trata dos assuntos que lhes dizem respeito. E esta é, também, a importância de torná-los participantes nos processos de decisão nas esferas que dominam a sua vida, nomeadamente, na escolar, como veremos no ponto seguinte.

## **2.2. Problematizar a participação em contexto escolar**

Nos pontos anteriores fizemos uma pequena abordagem sobre escola pública, analisando algumas das questões que nos pareceram mais pertinentes tratar, considerando o nosso objeto de estudo, nomeadamente os problemas que afetam os/as alunos/as, e abordamos sucintamente as culturas da infância e juventude. Chegados aqui, e antes de nos centrarmos sobre o tema que motivou a realização deste trabalho e que diz respeito à participação, importa questionar o significado do ofício de aluno/a e a implicação dos/as alunos/as no trabalho escolar. Como refere Duru-Bellat e Van Zanten (1999), as crianças, sobretudo no 1º ciclo do ensino básico, aderem aos saberes escolares e têm muitas expectativas em relação à escola, mesmo quando consideram que esta é fatigante. Acabam por perceber e aceitar que a escola exige uma mobilização que se materializa na aceitação do trabalho escolar. Na verdade, a maioria dos alunos/as vai-se apercebendo ao longo do percurso escolar, que o que a escola lhes pede é incontestável, como uma etapa incontornável para atingir a vida adulta. Não é por acaso que, como refere Araújo (2004), a maior parte das perguntas que se faz a uma criança quando entra para a escola é "o que é que queres ser quando fores grande?". E no que aos mais velhos diz respeito todo o discurso social e educativo é centrado no investimento que têm de fazer para o seu futuro. Isto é particularmente verdade com os/as alunos/as que pertencem aos territórios mais desfavorecidos. A utilidade dos estudos para serem usados mais tarde têm eco nos/as alunos/as que pertencem às classes sociais mais favorecidas e que percebem bem o significado do trabalho escolar e da cultura da escola (que é reforçada pelos seus pais e/ou encarregados de educação), mas que é de mais difícil compreensão para aqueles alunos/as que têm uma posição ambivalente face ao saber escolar, estão desinteressadas da escola e nem percebem porque alguma vez tiveram que a frequentar (Araújo, 2004).

Sobre este assunto, Perrenoud (1995) refere que o trabalho escolar não é igual aos outros, pois não tem uma utilidade evidente no sentido em que o que produz não tem um fim imediato. É neste sentido que é muito importante ouvir os alunos/as e valorizar a sua participação/implicação nos assuntos que lhes dizem respeito, sobretudo nos espaços em que passam mais tempo, como é o caso da escola.

Mas o que significa então participar? Quando e de que forma acontece? Que intervenientes medeiam essa relação de participar em contexto escolar?

Participar significa dar, ter ou tomar parte. Esta definição simplista remete-nos, no nosso entendimento, para a legitimação de um discurso sobre a participação tido pelas culturas adultas, dominantes e hegemónicas, como já existente e suficiente no que à participação das crianças e dos jovens diz respeito, e distante do conceito de participação pela qual nos batemos neste trabalho.

Com efeito existem alguns obstáculos à participação ativa das crianças e dos jovens, não só em contexto escolar, mas também em todas as outras dimensões da vida em sociedade, que convém em primeiro lugar analisar. Catarina Tomás (2011), num trabalho de investigação sobre a participação e os direitos das crianças, define quatro paradigmas que têm perpetuado o estatuto de invisibilidade das crianças e dos jovens e que têm obstaculizado o processo de participação e, concomitantemente, da sua emancipação. O primeiro diz respeito ao “paradigma do paternalismo, da propriedade e da domesticação” (Tomás, 2011, p. 89) que se refere à subordinação das crianças em relação aos adultos. É uma relação de poder e de dominação por considerar o estatuto da criança como “seres psicológica e fisicamente imaturos, socialmente incompetentes e culturalmente ignorantes” (Tomás, 2011, p. 90). Um outro

refere-se ao “paradigma da proteção e ao controlo” (Tomás, 2011, p. 91), que, considerando o estado de desenvolvimento da criança, tem de ser controlada e protegida. Este controlo não só acontece nas esferas mais privadas da família como, sobretudo, a nível institucional sendo a escola o exemplo mais visível. Há uma necessidade de controlar todos os espaços, tempos, ritmos e interações, sob pena de gerar a sua própria desorganização. O terceiro é o “paradigma da periculosidade” que sustenta uma visão de “potencialidade permanente para o mal”. (Tomás, 2011, p. 90) Como vimos anteriormente no ponto sobre as culturas infantis e juvenis, há uma sobrevalorização dos comportamentos das crianças e dos jovens, em grande parte feita pelos meios de comunicação social, como sendo comportamentos socialmente disruptivos, de delinquência ou criminalidade. E por fim o “paradigma da biologização, genetização e medicalização” (Tomás, 2011, p. 92) que tenta explicar os fenómenos negativos, ligados às culturas da infância e juventude, como atributos da biologia e genética, que por sua vez carecem de uma resposta medicamentosa para a resolução dos problemas. Exemplo disso, são as várias notícias vindas a público recentemente, relativas ao aumento do acompanhamento pedopsiquiátrico e da medicalização das crianças e dos jovens, face a comportamento hiperativos ou todos aqueles considerados não normativos.

Estes paradigmas criam, por sua vez, um conjunto de mitos, sustentados no senso comum, que tentam justificar que a participação das crianças aconteça dentro das fronteiras do “possível”, sempre controladas e sempre numa perspetiva “adultocêntrica, adultonormativa, demagógica e manipulativa” (Tomás, 2011, p. 108) . É comum ouvirmos que a participação das crianças e dos jovens cria um sentimento de liberdade ou libertinagem, desafiadora da autoridade do adulto tornando-os, por isso, em pequenos adultos, numa relação de poder horizontal. Outros dizem que a participação dos mais jovens está

limitada pelos recursos de tempo e financeiros, ou que estes não estão preparados, nas diferentes estruturas sociais, da família à escola, podendo incorrer em perigos. Por último e talvez o mais “poderoso e inibidor do desenvolvimento de um projeto de cidadania da infância” (Tomás, 2011, p. 109) refere-se à ideia que as crianças e os jovens não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos (Tomás, 2011).

“Se considerarmos a participação enquanto processo de interação social confluyente na criação de espaços coletivos, teremos também que considerar que as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constrangidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e pelas estruturas socioeconómicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, dos seus mundos sociais e culturais” (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007, p. 190).

Neste sentido, os contornos da participação para nós relevante neste trabalho, reportam-se aos significados que sustentam uma visão centrada nas crianças e nos jovens, enquanto seres com pensamento crítico e ativos no modo de agir sobre o mundo, com capacidade de participar nas decisões, num processo em que a negociação entre todos é fundamental (Fernandes, 2003). Este processo é tanto mais eficaz quanto melhor o adulto estiver implicado na realidade social com significado para a criança.

A partir desta noção centramos as questões da participação em contexto escolar. Na verdade, e como vimos, a participação está condicionada pelas estruturas sociais e pelas relações de poder entre os adultos e as crianças e jovens. A posição dos/as alunos/as perante todas as decisões que são tomadas,

reduzem-se, quando existem, a uma participação consultiva na qual as crianças e os jovens são ouvidos, mas não lhes é permitido ter qualquer tipo de controlo nos resultados. Por outro lado, o sistema de ensino está organizado de forma a que as crianças e os jovens, no seu papel de alunos/as, sejam atores passivos, nomeadamente, nos processos de ensino-aprendizagem, na medida em que os programas curriculares são elaborados de acordo com uma conceção homogénea da infância e juventude, quer do ponto de vista dos contextos sociais e culturais, quer ainda das especificidades individuais de cada criança e jovem. Estas barreiras à participação efetiva estão na origem de alguns dos problemas, que anteriormente identificámos e que parecem ser da responsabilidade do sistema de ensino.

Nas escolas, como em outras instituições da vida pública, importa que as crianças e os jovens participem nos processos de decisão, sendo estabelecida uma relação de poder horizontal que permita o exercício da cidadania como processo de construção da identidade de aluno/a como sujeito ativo e não, meramente, como um reprodutor de conhecimentos.

Entendemos, portanto, que “a participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas” (Tomás, 2011, p. 94).

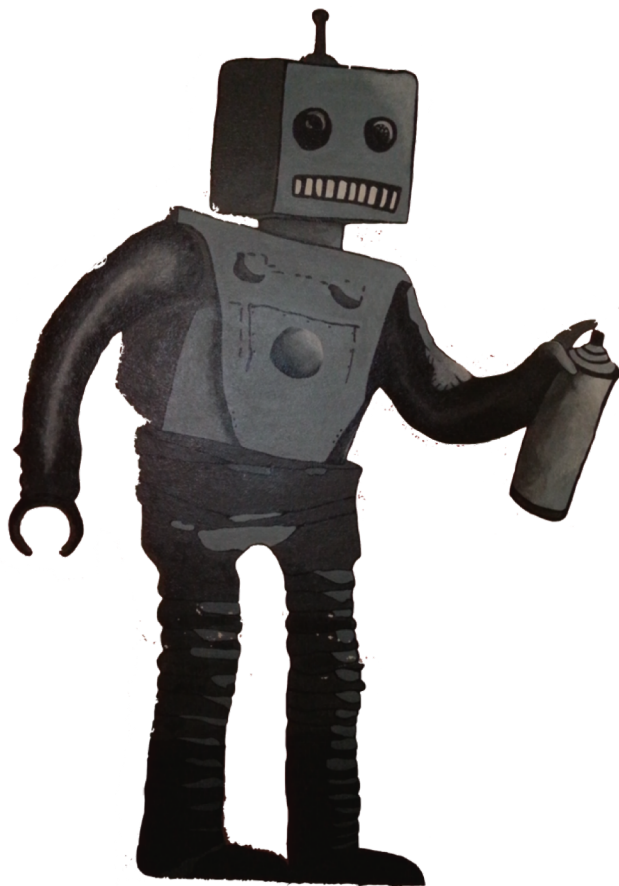


# Capítulo II

## Considerações Metodológicas

*Eu sei que a biblioteca não é um salão de jogos, mas tem lá jogos de concentração e aprendizagem e nós às vezes gostámos de jogar*

*Mariana, 11 anos*



*Figura 3 Parte de mural pintado com os/as alunos/as do Secundário, para reabilitar a sala de convívio*

## 3. Metodologia

### 3.1. Razão da escolha

Tendo em conta a experiência de intervenção de terreno adquirida nos últimos anos, como educador social em dois agrupamentos de escolas TEIP, pareceu-nos fundamental realizar um estudo de caso, que tivesse como ponto de partida uma necessidade de intervenção no terreno, sobre as questões da infância e juventude e da sua participação nos processos de construção de cidadania na escola pública.

Dada a relevância que a temática da participação tinha para as crianças e os jovens, no seu papel de alunos/as, aliada às concepções que a sociedade produz sobre estes, do ponto de vista do senso comum, sentimos a necessidade de, por um lado ouvir e sistematizar as suas opiniões sobre as vivências quotidianas na escola e por outro, trazer para debate a perspetiva da participação ativa.

Nestes anos, a intervenção socioeducativa tem sido direcionada para as questões da cidadania, através do desenvolvimento de projetos de educação não-formal, e no âmbito deste trabalho, percebemos que as crianças e os jovens tinham necessidade de debater os problemas da escola. Não só a vontade de um debate crítico, mas também em apresentar algumas soluções para os desafios que a escola vive.

Curiosamente, uma das propostas apresentadas por uma aluna foi criar um espaço de debate organizado sobre esta temática, mas que as propostas tivessem consequência na resolução dos problemas. Que as propostas fossem ouvidas e fossem tomadas em conta pelos órgãos competentes em matéria de tomada de decisão.

### 3.2. Opção metodológica

Estudo de caso de um Agrupamento de Escolas Públicas<sup>7</sup>.

Público-alvo: crianças e jovens que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico (4º ano); o 2º ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano); o 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano) e ainda o ensino secundário (10º ano) em três escolas do agrupamento. Foi selecionada uma turma por cada ano escolar, num total de sete turmas. A escolha destes grupos prendeu-se por um lado, com a representatividade dos grupos de alunos/as e por outro, pelo facto do 4º e 10º ano de escolaridade serem anos de transição de ciclo e de escola permitindo assim alguma perceção das representações e do tipo de adaptação a um novo ciclo e um novo espaço, mas também a novas dinâmicas de trabalho.

O estudo de caso, como refere Bogdan e Biklen (1994) permite uma observação detalhada do contexto, de uma organização específica – a escola - por um período de tempo considerável possibilitando uma perceção quer do local, quer da atividade, quer do papel os diferentes agentes educativos, quer da sociabilidade entre os alunos, quer da forma como a própria instituição se apropria das políticas educativas e dos documentos legais que informam dessas mesmas políticas.

A tabela seguinte apresenta a distribuição de alunos/as participantes por escola e ano escolar.

---

<sup>7</sup> Por motivos éticos não revelamos o agrupamento de escolas onde decorreu o nosso trabalho, passando doravante a usarmos a referência apenas do ciclo de ensino.

Tabela 1 Número de alunos/as participantes, por escola.

	Escola 1º ciclo	Escola 2º e 3º ciclo	Escola Secundária
4º ano	25		
5º ano		27	
6º ano		20	
7º ano			21
8º ano			28
9º ano		21	
10º ano			29
Total	171		

Foram pedidas autorizações aos encarregados de educação dos/as alunos/as para a participação neste estudo, assim como à direção do agrupamento de escolas.

Quisemos valorizar o discurso das crianças e dos jovens, dando espaço para a reflexão crítica nas diferentes visões sobre a escola e por isso optámos por uma metodologia compreensiva que, como refere Araújo citando Bruyne, “visa apreender e explicitar o sentido da atividade social individual e coletiva enquanto realização de uma intenção. Ela justifica-se na medida em que a ação humana é, essencialmente, a expressão de uma consciência, o produto de valores, a resultante de motivações” (Araújo, cit in Bruyne *et al.*, 1991).

Quem trabalha diariamente com crianças e jovens vai percebendo que os seus quotidianos não são iguais, nem têm interesses e objetivos de vida iguais, mesmo pertencendo a um grupo, aparentemente, homogéneo. Por conseguinte, o pensamento e visão que constroem sobre o mundo que as rodeia é igualmente diversificado, em função da classe social, faixa etária, género e contexto onde habitam.

Assim, e considerando esta diversidade, pretendemos apreender quais as perspetivas e representações sobre a escola. Só estando no terreno, privilegiando o contacto direto e criando espaços de ação informal coletiva, é que podemos obter qualitativamente este conhecimento. Dado o carácter subjetivo que esta análise traz consigo, não podemos extrapolar os resultados para outros contextos escolares ou até de outras sociedades.

### **3.3. Técnicas de recolha de informação**

#### **3.3.1. Grupos focais**

Optámos por aplicar a técnica de entrevistas focalizadas em grupo (Quivy e Campenhoudt, 1998) por considerarmos que só assim podíamos assegurar um exercício coletivo de debate sobre a escola. E porque este é um trabalho com as crianças e os jovens, achámos que só faria sentido, para o sucesso deste trabalho, criarmos um espaço de conversa e não de entrevista no seu significado mais rígido. As conversas decorreram em contexto escolar, tendo em conta a metodologia participativa, de forma a que as crianças e jovens enquanto atores sociais competentes, pudessem debater os assuntos escolares que lhes propusemos, mas também os que tinham mais interesse e significado para eles.

Dada a especificidade do problema e do tipo de investigação escolhida, optámos por fazer uma análise qualitativa, por forma a poder analisar os resultados do ponto de vista da liberdade de opinião e espontaneidade.

Organizámos as conversas em quatro eixos de análise: 1) representações sobre a escola; 2) tipo de atividades; 3) condições dos serviços e infraestruturas e 4) avaliação. Considerámos neste caso, a construção de um roteiro que contemplasse os temas que entendemos serem importantes para a discussão, ajustando as perguntas ao contexto e aos grupos com quem trabalhamos. Quisemos debater a forma como olham para a escola e como acham que os diferentes atores sociais (professores e outros educadores) os veem, quer na sala de aula, quer fora dela. Damos prioridade às suas propostas para que a escola se torne num espaço com melhor ambiente, mais integrador e democrático.

Todas as conversas foram gravadas e os conteúdos transcritos pelo autor deste trabalho, sendo ainda respeitado o anonimato dos participantes.

### 3.3.2. Observação participante

Na observação participante como refere Lessard-Hébert *et al.* (1990) o investigador é o principal instrumento de observação. Isto significa que de acordo com esta investigação, em que se valorizou o paradigma interpretativo e compreensivo, o investigador partilhou o mundo escolar em conjunto com os/as alunos/as, ou seja, com os indivíduos que observou e escutou. A observação participante não é realmente só observação, é também escuta, e o investigador enquanto ator social acede às perspetivas do outro, aos seus problemas, às suas expetativas e representações. Esta técnica de recolha de dados é uma técnica de investigação que se mostrou adequada ao trabalho que pretendíamos desenvolver, ou seja, a valorização da participação e da interação observador/observado, no sentido de obter o máximo de informação para dar conta da complexidade da pesquisa.

### 3.3.3. Análise documental

Os agrupamentos de escola, enquanto organizações burocráticas, produzem documentos em grande quantidade, quer sobre as atividades letivas, quer sobre as não letivas, de que são exemplo os que mencionamos mais abaixo neste texto. Estes materiais são muitas vezes encarados, segundo Bogdin e Biklen (1994) como extremamente subjetivos, que nem sempre correspondem à forma como as instituições funcionam. Nesta fase do estudo, procurámos enquadrar o objeto de análise do nosso trabalho com os documentos que estruturam a escola pública e, em particular este agrupamento de escolas. Esta análise centrou-se em dois tipos de documentos: legislação e documentos internos estruturantes (projeto educativo, plano de melhoria, plano anual de

atividades). Relativamente aos documentos internos, e como refere Bogdin & Biklen (1994), estes seguem um curso hierárquico, ou seja, são emanados numa lógica de repartição central, organizadas por órgãos de gestão, departamentos, etc. Informações que funcionam em cadeia e que muitas vezes se reproduzem de uns anos para os outros. No entanto, e num contexto em que a produção documental é elevada, esta análise revelou-se importante para perceber as medidas que este agrupamento de escolas implementou, tendo em vista a melhoria do ambiente escolar e a valorização do trabalho que se faz com os/as alunos/as. E este aspeto é, particularmente, visível no grau de detalhe que é dado na sua elaboração, quer pelo diagnóstico e reflexão sobre os problemas existentes, quer pela definição das metas a atingir<sup>8</sup>, quer ainda pelas ações em termos de atividades de componente letiva e não letiva, de gestão e organização e de relação com as famílias e a comunidade.

---

<sup>8</sup> As metas foram acordadas com o Ministério da Educação, no âmbito do Plano de Melhoria TEIP, para o triénio 2014-2017.



### **3.4. Análise de conteúdo**

Finalizada a fase de recolha de informação, prosseguimos com o tratamento de dados, submetendo-os a um processo de seleção e categorização para maior facilidade de sistematização e análise, como se pode observar adiante, na tabela 2. Consequentemente e seguindo as propostas de Bardin (2008) construímos uma grelha de análise de conteúdo. A categorização, enquanto operação de classificação dos elementos de constituição das temáticas exploradas nos grupos focais, foi elaborada segundo critérios que se prendiam com a pertinência dos dados recolhidos e refletindo as intenções e objetivos desta investigação. Dividimos em quatro categorias de análise, respeitando os temas considerados de maior importância para a pesquisa e que resultaram em dezasseis subcategorias com maior especificidade:

#### **1 - Representações sobre a escola**

Nesta categoria debatemos as representações que as crianças e os jovens fazem sobre a escola, que nos permitiu ter uma visão da escola mais próxima da realidade concreta.

#### **2 - Tipos de atividade**

Nesta categoria damos conta do tipo de atividades que as crianças e jovens mais gostam de fazer, e ouvimos as suas propostas para melhorar o ambiente na escola e o sucesso educativo.

#### **3 - Condições dos serviços e infraestruturas**

Nesta categoria abordamos as condições dos serviços escolares e as debilidades em termos de infraestruturas.

#### **4 - Avaliação**

Nesta categoria os alunos fizeram a avaliação do ponto de vista pedagógico e institucional.

Tabela 2 Análise de conteúdo das entrevistas aos grupos focais.

Categorias	Subcategorias	
Representações sobre a escola	Ambiente educativo	Clima de escola
	Trabalho pedagógico	Sala de aula Métodos
	Relação com grupo de pares	Sociabilidade Tempo livre
	Relação com adultos	Professores Assistentes operacionais
	Expetativas	Qualificação académica Adquirir conhecimento Encontrar amigos
Tipo de atividades	Formais/curriculares	Aulas Representações sobre o estudo TPC
	Não formais/extracurriculares	Físico-desportivas Estético-expressivas TPC
	Outras	Visitas de estudo Eventos
Condições dos serviços e infraestruturas	Acessibilidades	
	Recursos materiais	
	Degradação dos espaços	
	Cantina	
	Campos desportivos	
Avaliação	Institucional	Documento estruturantes
	Pedagógico	Condições pedagógicas

# Capítulo III

## TEIP – Uma pesquisa no terreno

*O horário que nós temos, quando saímos às 18:30, temos de ir para casa. Alguns têm “Lindinha” (explicadora) e quando chegamos a casa, há pais que trabalham até muito tarde e ainda temos que fazer os TPC. Depois demora muito tempo; temos que lanchar e depois ainda temos que ter tempo para nós e...para estar com os nossos pais*  
Matilde, 12 anos

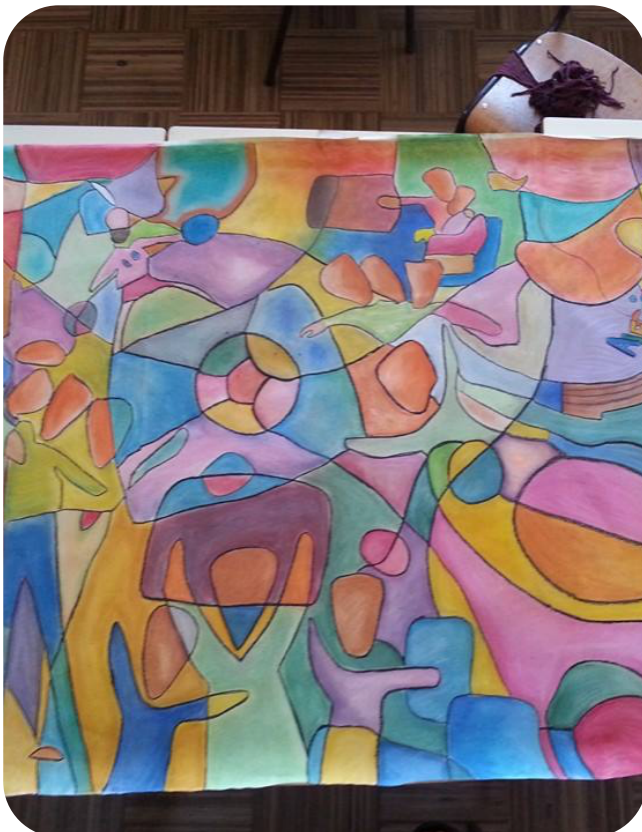


Figura 4 Pintura de quadro em papel de cenário realizada com alunos/as do ensino básico, para a sala de convívio

## 4. Descrição do estudo

### 4.1. Caraterização do contexto em estudo

O Agrupamento de Escolas que analisámos está localizado na malha urbana, numa cidade da Área Metropolitana do Porto, onde habitam, de acordo com o apurado nos censos 2011, 14 407 pessoas.

Este agrupamento é a única oferta pública de ensino na cidade. É composto por três jardins de infância, quatro escolas de primeiro ciclo, uma escola de ensino básico de segundo e terceiro ciclo e uma escola secundária. A tabela seguinte representa o número de alunos que frequentam o agrupamento.

*Tabela 3 Número de alunos por ciclo de ensino*

Ciclo de ensino	Número de alunos
Jardim de infância	250
1º ciclo	528
2º ciclo	304
3º ciclo	447
Secundário	190
Total	1529

Cerca de 90% dos alunos que frequentam o agrupamento residem na comunidade. Segundo dados do censos de 2011<sup>9</sup> este contexto é marcado por uma taxa de desemprego na ordem dos 17,89%, a terceira mais alta do concelho e superior 4,71% à média nacional. Salientamos que 24% dos encarregados de

---

<sup>9</sup> Os dados foram obtidos no site [censos.ine.pt](http://censos.ine.pt) e analisados de acordo com os resultados apurados.

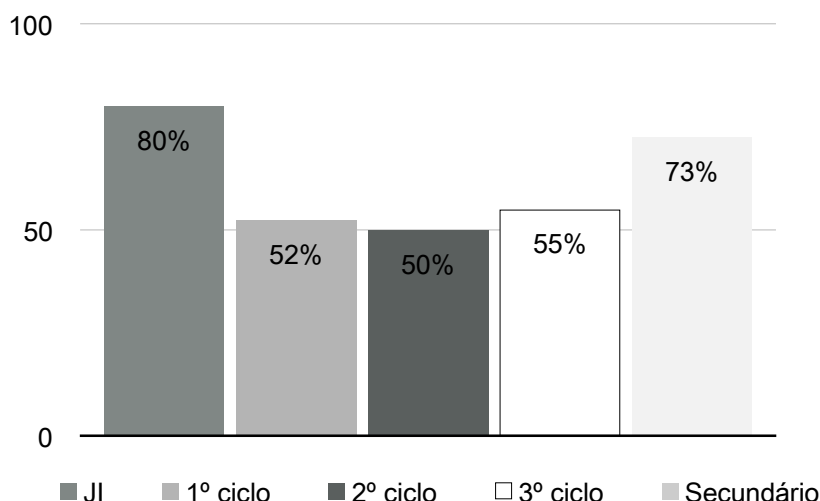
educação das crianças e jovens do agrupamento se encontravam em situação de desemprego. Isto significa que muitos dos alunos/as pertencem a famílias marcadas por dificuldades financeiras. Esta circunstância pode, de acordo com os dados a que tivemos acesso, condicionar a forma como estes jovens participam nas atividades escolares. Não podendo fazer aqui nenhuma relação de causa-efeito, pois não temos dados empíricos que o justifiquem, embora o tenhamos abordado anteriormente, parece pertinente inferir que os jovens que vivem em stress social, com constrangimentos financeiros entre outros, têm mais dificuldade em ter um quotidiano sereno e calmo que lhes permita aproveitar e ajudar a gerar um clima de escola propício às aprendizagens escolares. Nesse sentido, alguns dos problemas sentidos no agrupamento, nomeadamente em relação ao investimento nas atividades escolares pode ter na sua origem estes constrangimentos, para além dos que já mencionamos mais acima neste texto e que se prendem com as dificuldades da própria instituição escolar fazer face a estes constrangimentos.

De acordo com a mesma fonte, relativamente às qualificações académicas da população desta comunidade estima-se que cerca de 50% tenha habilitações iguais ou inferiores ao 2º ciclo, e pouco mais de um terço o 3º ciclo do ensino básico e secundário. Cerca de 15% tem habilitações académicas ao nível do ensino superior mantendo-se a taxa de analfabetismo nos 3,74% uma percentagem superior à média do concelho (Censos, 2011).

Neste agrupamento, como se mostra no gráfico 1, uma grande parte dos alunos beneficia da medida ação social escolar (apoio para a alimentação, transporte e material escolar), tendo como objetivo garantir igualdade de acesso a bens essenciais que permitam “a prevenção da exclusão social e do abandono escolar e a promoção do sucesso escolar e educativo, de modo que todos,

independentemente das suas condições sociais, económicas, culturais e familiares, cumpram a escolaridade obrigatória”<sup>10</sup>.

*Gráfico 1 Alunos/as beneficiários/as da ação social escolar*



Este agrupamento de escolas tem como missão criar condições que permitam uma efetiva igualdade de oportunidades a todos os/as alunos/as. Neste sentido, e de acordo com o projeto educativo e plano de melhoria, pretende-se um trabalho educativo/pedagógico que esteja ajustado à realidade da comunidade, que aproveite e mobilize os recursos disponíveis, conseguindo a implementação de projetos que promovam a interdisciplinaridade, a articulação curricular e a participação dos diferentes agentes educativos por uma escola de qualidade.

Para além de um corpo docente distribuído pelos diferentes estabelecimentos de educação e ensino, conta com o Gabinete de Apoio ao

---

<sup>10</sup> A ação social escolar está regulamentada no decreto lei nº55/2009 de 2 de março

Aluno e à Família, o Serviço de Psicologia e Orientação e o grupo de Educação Especial.

Sendo um agrupamento que aderiu ao programa TEIP na 3ª geração - não tendo experiência anterior neste programa -, a relação com as instituições da comunidade reveste uma lógica de parceria e parceria que ajuda a pensar a ultrapassar algumas dificuldades, quer do ponto de vista dos recursos materiais, quer humanos, quer ainda da rentabilização de infraestruturas do contexto em que se insere. São disso exemplo as parcerias com o centro de saúde, a autarquia, o centro social e paroquial, empresas do setor empresarial, entre outras instituições públicas, privadas e semiprivadas.

Dos vários eixos de intervenção previstos nos planos de melhorias, que vão desde a gestão e organização escolar até à relação da escola com a comunidade, centramo-nos em dois eixos principais que dizem respeito à relação entre escola e os alunos/as: “apoio à melhoria das aprendizagens” e “prevenção do abandono, absentismo e indisciplina”. No caso do apoio à melhoria das aprendizagens, com o aumento do número de professores, foram prestados apoios e assessorias, dentro e fora da sala de aula, aos alunos e turmas com dificuldades no processo aprendizagem e que apresentavam, no decorrer no ano letivo, avaliações curriculares abaixo do que é considerado positivo. Sobre o eixo da prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, destacamos a criação do gabinete de apoio à família e ao aluno e do projeto escola em movimento. O primeiro decorreu da integração dos técnicos especializados na área da intervenção social, para dar resposta às

problemáticas do *abandono*, *absentismo*, *indisciplina*<sup>11</sup>, através do desenvolvimento de projetos de carácter socioeducativo, da mediação de conflitos, apoio aos alunos e famílias e desenvolvimento de projetos educativos para a prevenção das problemáticas enunciadas.

Por ora, interessa-nos enquadrar os novos processos educativos, subjacentes à implementação do programa TEIP neste agrupamento, com a participação das crianças e jovens na elaboração dos documentos orientadores da ação educativa, num quadro de construção da escola pública feita com aqueles que são, certamente, os seus principais atores.

---

<sup>11</sup> A relação entre estas três temáticas é proposta pelo próprio Ministério da Educação, através da direção geral de educação e consta ainda do programa TEIP 3ª geração – despacho normativo nº 20/2012: artigo 3º alínea b).



## 5. A participação dos/as alunos/as na escola

O que têm os/as alunos/as a dizer sobre a escola? Como é que eles a percebem? De que forma vivem o dia a dia? Quais são as suas expectativas? E será que conhecem os resultados dos processos de tomada de decisão? Fazem parte deles?

E a escola? Como olha para os/as alunos/as? Conhece-os? Compreende-os? De que forma os/as envolve nas suas atividades? Permite que façam parte dos processos de tomada de decisão? A sua opinião é ouvida?

Foi com base nestas interrogações que se entendeu que a participação das crianças e jovens no processo de implementação, operacionalização e avaliação do trabalho que se faz na escola, mas também da forma que se vive na escola, que se construiu este trabalho. Refletir sobre as práticas, sobre os constrangimentos internos e externos ao agrupamento, perceber de que forma são criadas condições para que todos/as os alunos/as, sem exceção, possam ter iguais oportunidades na construção da sua identidade enquanto aluno/a, mas sobretudo enquanto pessoa. Desde logo, respeitando o que refere o estatuto de aluno em relação à sua participação nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais atividades organizativas<sup>12</sup>.

O trabalho foi realizado com 171 alunos/as, divididos em diferentes grupos de acordo com as turmas de que faziam parte, do 4º ao 10º ano, no Agrupamento de Escolas Públicas. Neste texto damos conta da análise dos

---

<sup>12</sup> Lei nº 51/2012 de 5 de setembro: Estatuto do aluno Artigo 10º sobre os deveres dos alunos, alínea h).

diferentes pontos e propostas que os/as alunos/as consideram importantes para a melhoria da escola nas suas diferentes dimensões.

### 5.1. “Acho que a escola é...”

Tal como mencionamos mais acima neste texto, a escola é uma organização paradoxal, muito complexa, que nem sempre tem em consideração as diferentes culturas e contextos sociais dos alunos/as. Marcada por constrangimentos vários, a escola e assim a escolarização, sendo fundamental na vida de qualquer aluno/a, nem sempre consegue corresponder às suas expetativas e projetos dos seus diferentes atores.

O facto de ser o espaço onde estes permanecem mais tempo diariamente e onde, provavelmente, interagem com uma heterogeneidade de pessoas e experiências muito diferentes, levou-nos a questionar que representações fazem sobre a instituição e o trabalho que lá se faz.

Embora entre os alunos a opinião divirja, a ideia geral é que estão satisfeitos por a frequentar. A grande maioria afirma que esta satisfação está diretamente relacionada com sociabilidade entre pares, cuja relação acontece sobretudo em tempos não letivos. Em quase todos os grupos, o tempo de intervalo foi apontado como um período muito limitado, tendo sido sugerido que fosse mais prolongado. Esta questão sentida pelos alunos/as como constrangedora, sobretudo aqueles que não valorizam as aprendizagens escolares, aliada à carga horária - que muitos alunos/as sentem como excessiva – e ainda ao facto de os “furos” serem substituídos por aulas de compensação, mereceria uma análise mais profunda, que não temos possibilidade de explorar no âmbito deste texto, por não se constituir como tema central.

As divergências de perceção sobre o que é a escola estão ao nível da obrigatoriedade da frequência das aulas e da sua organização pedagógica. Apontam como negativo as aulas expositivas - que confundem com aulas

teóricas - assim como a necessidade de permanecer em silêncio a ouvir o/a professor/a. Apontam ainda como problemático a dificuldade em compreender alguns dos conteúdos programáticos de certas disciplinas que, não só são frequentemente de difícil assimilação, como desinteressantes. Neste caso, sugerem que a promoção de diálogos abertos entre alunos/as e professores/as sobre temáticas da atualidade, integrados nas matérias das diferentes disciplinas, poderia ser importante para, por um lado atenuar o sentimento de insatisfação e por outro poderem aproveitar plenamente.

Olhando os testemunhos destes alunos, consideramos que estamos perante problemas de ordem pedagógica que, como refere Perrenoud (1995), são inibidores da relação que os/as alunos/as estabelecem com a aprendizagem escolar. Também Charlot refere que “a didática indaga-se sobre o conteúdo de saberes a transmitir, sobre as situações de transmissão, sobre os melhores meios a serem utilizados para que essa transmissão se opere.” (Charlot, 2001, p. 17). Para além disso, os dispositivos de formação e a evolução da relação com o saber, com a aprendizagem e o ensino, parece ter de evoluir ao sabor de iniciativas de projeto, trabalho em equipa entre outras formas de cooperação que envolvam e ajudem alunos e professores a ultrapassar esses sentimentos de insatisfação e aproveitem a escola plenamente (Perrenoud, 2004).

De uma maneira geral, a interação com professores/as é referida pelos alunos/as de forma positiva, sendo que os mais velhos (turmas do 9º e 10º anos de escolaridade), consideram que é uma relação marcada pelos conteúdos e preocupações escolares. Na verdade, alguns dos alunos/as foram perentórios em declarar a sua incompreensão em relação ao desencontro entre as temáticas abordadas em certas disciplinas e os seus interesses.

Este desencontro é sentido não só em relação aos conteúdos ou alguns dos conteúdos, mas também, em relação às metodologias de trabalho e ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Mais de metade dos alunos inquiridos usam o computador ou o telemóvel para estudar e pesquisar informações que consideram pertinentes para o estudo. Ora, a utilização destas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem não é consensual, e no caso do telemóvel, foi mesmo regulamentada<sup>13</sup> a proibição do seu uso em sala de aula.

De acordo com esta pesquisa, parece então, ser necessário aprofundar o conhecimento sobre as potencialidades da sua utilização nas metodologias de trabalho pedagógico em sala de aula e por outro lado, encontrar soluções para resolver eventuais, problemas que possam ocorrer. Os diferentes equipamentos de informação e comunicação, assim como as redes sociais e comunidades virtuais, tão do interesse dos jovens, têm grande potencial desde logo pela interação, informação, comunicação e partilha que proporcionam.

A ausência de controlo centralizado e a influência mútua entre os membros da comunidade (o grupo de pares) substitui-se à lógica das representações singulares e sequenciais dos ambientes de aprendizagem tradicional de educação, nomeadamente em sala de aula. Estes novos ambientes de educação permitem que o/a aluno/a questione as suas ideias e crenças e encoraja-o/a a desenvolver um processo interativo e provocativo na

---

13 Estatuto do Aluno - Lei nº 51/2012 de 5 de setembro - "Não utilizar quaisquer equipamentos tecnológicos designadamente telemóvel, equipamentos, programas ou aplicações informáticas, nos locais onde decorrem aulas ou outras atividades formativas (...)"

construção de conhecimento, não só escolar como de competências de cidadania (Dias, 2009).

A apropriação de saberes não tem em si incidência sobre a aprendizagem da cidadania? É evidente que sim. Os dominados e os desfavorecidos aceitam o seu estado porque não compreendem o que está na origem da situação. Da mesma forma que os alunos não reclamam diretamente o direito a participar na vida da escola. O seu capital cultural não é suficientemente forte para que se possam defender, nem sequer compreendem, como refere Perrenoud (2002), os mecanismo de que são vítimas e que precipita a sua exclusão escolar e social. Ora, é justamente o que parece acontecer com a questão do insucesso escolar. Para educar para a cidadania talvez seja preciso que a escola dê a possibilidade a cada um/uma de se apropriar das ferramentas que necessita para poder participar na vida da escola e consequentemente na vida da cidade. A educação “é parte ativa da democracia, mas imaginar que a educação cívica a precede seria não compreender o sentido histórico da escolarização obrigatória” (Perrenoud, 2002, p. 39).

Regra geral, nas três escolas os/as alunos/as consideram que têm um bom ambiente de escola, sobretudo este ano letivo, considerando as amizades entre pares como o ponto mais importante, embora existam pontualmente problemas de segurança. Os/as alunos/as mais novos (2º ciclo ensino básico) sentem algum desconforto com os alunos mais velhos, sobretudo aqueles com um percurso escolar marcado por retenções, pelo facto destes alunos constrangerem o seu quotidiano, apesar de reconhecerem que a escola é segura. O receio na interação com estes colegas faz com que criem estratégias de sociabilidade que os ajuda a ultrapassar estes constrangimentos. Em todo o caso, há duas dimensões transversais e que têm influência direta na questão da

segurança. A primeira tem que ver com as assistentes operacionais. Os alunos/as notam a sua ausência durante os períodos de intervalo e a sua dificuldade para resolver os conflitos existentes: pequenas agressões verbais e físicas. A segunda tem que ver com a confiança que depositam nos/as professores/as, nomeadamente no diretor de turma, para resolver este tipo de conflitos e agressões. O facto de percecionarem o papel do diretor de turma como alguém que os protege de situações desagradáveis, que ajuda a gerir conflitos, divergências de opinião e interesse, valoriza o papel destes docentes, mas, paradoxalmente, desvaloriza o desenvolvimento da sua autonomia na relação de sociabilidade no seu grupo de pares. Mesmo considerando que a consciência que estes alunos/as mostram ao verbalizar os episódios mais conflituosos possa ser indício de crescimento cívico.

A maioria dos/as alunos/as das turmas de 9º e 10º anos têm a perspetiva de continuar a estudar, tendo já as áreas de estudo pré-definidas pelo benefício que traz para os seus projetos de vida. No caso destes alunos, consideram que seria importante iniciar o processo de orientação vocacional mais cedo no ano letivo, porventura, no primeiro período, para dar mais tempo de pesquisa e reflexão relativamente a alternativas. Propõem também visitas a outros contextos escolares de ensino secundário e profissional, assim como às instituições de ensino superior.

Já os/as alunos/as mais novos/as, do ponto de vista etário, veem na escola o local onde podem aumentar o seu conhecimento e ter maior capacidade intelectual, reconhecendo que à medida que avançam nos níveis de ensino, aumenta a exigência e o número de disciplinas.

Transversal em todos os grupos focais, foi o desconhecimento dos documentos estruturantes do agrupamento, ou seja, o projeto educativo e plano

de melhoria, assim como dos planos de estudo de cada disciplina, embora considerem, neste caso, que pode existir alguma desatenção nos momentos em que os/as professores/as explicam os programas no início de cada ano letivo.



## **5.2. “O que mais gosto de fazer...”**

Este tema foi, possivelmente, aquele que ocupou mais tempo de debate e que mais propostas obteve da parte dos/as alunos/as, sobretudo no que diz respeito às atividades não escolares, ou seja, as atividades que se reportam ao tempo livre passado na escola, às culturas juvenis e à sociabilidade entre pares.

O tempo de escola é apontado pelos/as alunos/as como um tempo excessivamente marcado pelas atividades letivas, sendo pouco o tempo livre ou despendido em atividades lúdico-recreativas.

No caso dos grupos de crianças com quem trabalhamos e que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, estes referem que passam o tempo livre na escola, principalmente, com jogos de grande atividade motora como o futebol, a dança ou jogos infantis. As suas expectativas é que este tipo de atividades se mantenha nos próximos ciclos de ensino. Dão como exemplos a possibilidade de praticar basquetebol, dança, ginástica, voleibol, rúgbi, hóquei, ténis de mesa, e natação.

Os grupos focais com quem trabalhamos, e que frequentam a escola de 2º e 3º ciclo do ensino básico, ocupam o tempo com atividades que recorrem à capacidade motora, mas também convívio e com jogos de mesa na sala dos alunos. Sobre a sala dos alunos, propõem a criação de uma rádio escola e a disponibilização de matraquilhos e dos jogos de tabuleiro, existentes na biblioteca, na sala dos alunos. Propõem também a criação de equipas de jogos desportivos, em diferentes modalidades, para competição interturmas e interescolas. Este ano letivo, uma parte dos alunos admitiram que não se

inscreveram nas oficinas da “Escola em Movimento”<sup>14</sup>, devido à sobrecarga horária. Os grupos focais que frequentam a escola secundária<sup>15</sup>, referem que os tempos livres são passados, principalmente, a conversar e ouvir música. Nesta escola, os alunos mais novos apreciam também jogar futebol. Aliás, manifestaram vontade de praticar outras modalidades nos tempos não letivos e, inclusivamente, fazerem torneios interturmas e interescolas, houvesse as condições necessárias, como veremos mais adiante sobre o estado dos equipamentos desportivos nas escolas.

No que diz respeito às atividades escolares, além da crítica que já exploramos acima sobre a predominância no tempo dedicado às atividades letivas, os/as alunos/as propõe as seguintes melhorias:

- Realização de atividades de carácter prático e não, exclusivamente, intelectual;
- Uso das tecnologias de informação nas aprendizagens;
- Maior número de visitas de estudo;
- Disposição das mesas da sala de aula em “U”;
- Aulas mais interativas e menos expositivas;
- Debates sobre assuntos diversificados da atualidade;

---

<sup>14</sup> Projeto que prevê a realização de atividades lúdico-recreativas e de expressão motora, em todas as escolas do agrupamento, organizadas em oficinas semanais orientadas pelos docentes.

<sup>15</sup> Convém esclarecer que, na escola secundária, há turmas de 3º ciclo do ensino básico, e não só de ensino secundário.

- Visionamento de filmes;
- Ter mais atividades desportivas;
- Menos mudanças de salas.

Estas propostas mostram que os alunos percebem a necessidade de participar nos espaços em que se movimentam e sobretudo que têm ideias do que se pode fazer na escola. As sugestões são maioritariamente relativas a mudanças que se prendem com o clima de sala de aula, estratégias de trabalho pedagógico, e interesse pela melhoria na participação da atividade escolar, mesmo que não tenham disso plena consciência. A questão que fica aqui em aberto é saber se a escola aproveitaria estas sugestões e se os professores estariam disponíveis para alterar algumas das suas práticas, que permitissem melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A forma como o ensino está organizado não tem permitido valorizar a voz dos/as alunos/as.

Os grupos de crianças entre os 9 e os 12 anos de idade referem que o que mais gostam de fazer prende-se sobretudo com a atividade lúdica. Assim, sugerem a introdução de atividades lúdicas e do jogo no processo de aprendizagem, como a dinamização de jogos de cartas, bingo, jogo das palavras, jogo da forca, jogos de tabuleiro, jogo da memória, jogo do silêncio, puzzles, pintura, sopa de letras, loto, jogo do galo e dominó. Neste sentido e pensando nas suas sugestões, vale a pena questionarmo-nos sobre o conceito de atividade lúdica já que, este conceito é desvalorizado na escola enquanto possibilidade de metodologia de aprendizagem em contexto de sala de aula. Como refere Brougère, “toda a interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses

objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social” (Brougère, 1998, p. 10). Ou seja, a criança no seu papel de aluno/a é co-construtora da sua aprendizagem. Se é verdade que as crianças compreendem bem esta metodologia e a referem como essencial (mesmo sem essa consciência), talvez valesse a pena considerar esta possibilidade de trabalho em sala de aula. Aliás, quando os professores propõem um jogo de leitura ou outro já é isso que fazem. Segundo Querrien (2005), os discursos pedagógicos que põe a criança no centro referem-se a uma escola onde a atividade lúdica e estético-expressiva é valorizada. Infelizmente, estas atividades nem sempre fazem parte do cotidiano das crianças.

### 5.3. “Temos que tirar boas notas...”

As atividades escolares e extracurriculares a par do estudo e avaliação sumativa e final, marcaram os diálogos e preocupações dos alunos/as, como aliás, é normal dado a importância que estas temáticas tem nas suas vidas. Em algumas sessões debateu-se, também, o tema dos trabalhos para casa (TPC), quase sempre confundido com o ato de estudar.

Os/as alunos/as referem que os TPC são, regra geral, em número excessivo e que se tornam improdutivos na sua finalidade. Quanto ao estudo, foi mais ou menos consensual que não sabem bem qual a diferença ou semelhança entre estudar e fazer um trabalho escolar ou um TPC. Do debate decorreu a necessidade de esclarecer estes conceitos: *TPC, estudar, fazer trabalhos, pesquisar, estudar para um teste*. De uma maneira geral consideram que TPC é o trabalho prescrito por cada professor para cada disciplina; estudar é ler e repetir para depois fazer os testes; fazer trabalhos pode implicar o uso do computador para procurar informação.

Mesmo assim, estudar para estes alunos/as é ler e tirar apontamentos. A obrigatoriedade de fazer os TPC prescritos pelos professores não resulta em mais conhecimento, nem na sistematização da informação dada na aula. Alguns alunos/as admitem que não fazem, nem nunca fizeram TPC, outros que os copiam – uns dos outros - nos intervalos anteriores à aula, outros ainda que recorrem às soluções para resolver os problemas. Estas declarações dos/as alunos/as mostram que os TPC são feitos para não serem alvo de sanções ou serem prejudicados e não para melhorar competências escolares, melhorar conhecimento, etc. Este tipo de trabalho escolar, feito e pensado desta forma, como refere Meirieu (1998), leva o aluno a convencer-se que cumpriu uma tarefa e que isso é a única coisa que interessa no seu ofício de aluno, ideia que também

é defendida por Perrenoud (1995), quando crítica este tipo de TPC e valoriza em sua substituição um tempo de trabalho em casa, em função das aprendizagens que se fez em contexto escolar. A questão aqui parece ser o sentido que os alunos/as dão às aprendizagens em sala de aula e à forma como perspetivam o trabalho autónomo que têm que fazer em casa, ou seja, tal como referem, se as aprendizagens que fazem em sala de aula não são assimiladas, encaram o TPC não como uma forma de sedimentação do conhecimento, mas antes como uma obrigatoriedade estéril e penalizante. Esta ideia também parece estar subjacente à visão dos professores relativamente ao trabalho autónomo, na medida em que os TPC são prescritivos a todos/a os/as alunos/as por igual, sem atender às aprendizagens efetivas do/a aluno/a.

Paralelamente a estes factos, os alunos mencionam a dificuldade em gerir a quantidade de trabalhos diários para várias disciplinas, que se vão acumulando, piorando em período de testes, o que dificulta a gestão na sua elaboração. Ainda assim, e numa tentativa de se resolver ou atenuar este problema, sugerem a criação de uma grelha no livro de ponto, de forma a que os diferentes professores/as possam ter acesso aos TPC já marcados, e assim os/as alunos/as não acumularem durante o dia. Esta sugestão, que nos parece interessante, pode mostrar vontade de cumprir com este lado do ofício de aluno. Não obstante, veem como positivo a realização de alguns trabalhos de pesquisa, com recurso às TIC. Neste sentido, parece ser importante perceber bem o significado de estudar, de forma a que os alunos percebam bem a sua vantagem, tal como mencionamos mais acima neste texto.

Sobre esta questão, num dos grupos focais realizados com alunos do 7º ano, foi claro que estes percebem que para estudar e pesquisar é preciso estar interessado e envolvido, ou seja, saber o que se vai pesquisar. Por exemplo,

quando se quer saber alguma coisa sobre uma equipa de futebol ou uma particularidade no mundo da moda, software para o telemóvel ou outros detalhes sobre as suas culturas, neste caso, o conceito de estudo é muito claro, pois dá resposta ao que os alunos realmente querem saber. A questão que se coloca então é relativamente ao estudo académico e à abstração que o estudo na escola exige. Questionados sobre esta questão, os jovens vão mencionando as suas preferências, mostrando que não têm dificuldade de estudar para as disciplinas com que se identificam, que gostam e nas quais participam mais.

Relativamente aos testes e exames, notámos que estes momentos constituem um fator de pressão e ansiedade na grande maioria dos/as alunos/as, pelo medo da reprovação. Alguns/as confessam que não tendo gosto pelo estudo, motivado pelo desconhecimento de métodos de estudo apropriados a cada disciplina, apenas o fazem no dia anterior aos testes, quase que para não terem a “consciência pesada”.

Afirmam também que há testes que são demasiado longos e que a indefinição da matéria a ser avaliada no teste, não beneficia uma adequada preparação. A ideia geral é que os testes, assim como o estudo, não é uma ferramenta para o aumento e enraizamento do conhecimento dos/as alunos/as, mas antes uma reprodução do conhecimento expectável naquele momento particular, tornando-o efémero.

Com efeito, a maioria sustenta ainda que depois de um dia de aulas necessitam de tempo, para se dedicarem a outras coisas que não só as atividades escolares. Precisam de tempo para atividades de lazer e tempo livre e ainda para conviver com a família e os amigos.

#### **5.4. “Gostava é que a escola tivesse...”**

Neste último ponto, ouvimos a opinião dos/as alunos/as sobre as condições dos serviços e das infraestruturas e as suas propostas para aumentar o conforto e melhorar as condições para a realização das atividades escolares. De uma maneira geral gostam do espaço da escola pois isso significa estar com os amigos, pelo que o que gostavam é de ter mais tempo para estar com eles. Neste caso, as infraestruturas não dificultam a sua sociabilidade. Mesmo assim, levantam algumas questões relativamente aos campos desportivos exteriores, que, afirmam, encontram-se degradados. Não existem campos desportivos para outro tipo de modalidades além do futebol e os bebedouros não estão operacionais. A falta de condições dos pavimentos do recinto exterior e as condições de segurança são algumas das reclamações, que não deixam de ser paradoxais. Na verdade, os alunos/as só se referem a equipamentos para atividades lúdicas desportivas ou de lazer e quase nunca se referem ao estado das salas de aula.

Ainda sobre o ginásio, assinalam que o caminho de acesso não tem coberto, o que obriga os/as alunos/as em dias de chuva a percorrer várias dezenas de metros sem proteção. Advertem, ainda, que nos dias de chuva lhes é vedado o acesso pela porta principal do edifício, no primeiro tempo da manhã, o que obriga a contorná-lo por várias dezenas de metros, ficando molhados/as durante o percurso e chegando por vezes tarde à sala.

No que diz respeito ao material de apoio às aprendizagens que realizam na escola, alguns alunos/as do 2º e 3º ciclo, revelaram que algumas salas têm fracas condições para a realização de aulas, algumas por serem muito pequenas e outras por terem fraca visibilidade para os quadros interativos (quer seja o quadro tradicional, quer seja o tecnológico). Algum material informático encontra-

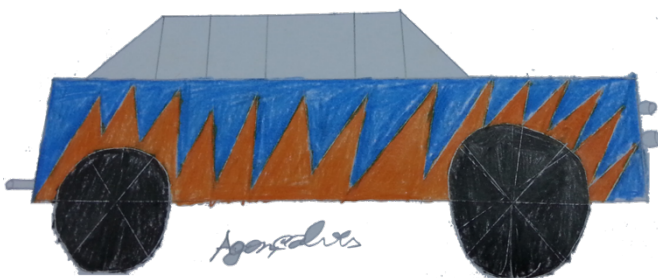


se degradado e funciona em más condições. Apesar disso, referem que os professores têm competência para resolver os problemas informáticos que surgem, de forma a prosseguir com as atividades letivas.

Estes/as alunos/as abordaram ainda o problema do peso das mochilas, uma vez que são vários os livros e cadernos que têm diariamente que transportar para casa e notam que faltam condições para guardar material na escola, não sendo suficientes, nem com as condições de segurança necessárias os cacifos existentes.

# Notas conclusivas

*Se esta escola fosse minha, sabe o que é que eu fazia?  
Fazia com que os alunos tivessem mais jogos*  
Ricardo, 14 anos



*Figura 5 Desenho oferecido pelo André,  
11 anos, aquando da sua despedida da  
escola*

## Algumas considerações

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.*

*Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

*Paulo Freire - 1967*

Valorizar a participação dos/as alunos/as, de forma a compreender o seu papel na construção de um clima de escola, em que eles desempenham um papel importante, era o objetivo principal deste trabalho. Tratando-se de um *mestrado em intervenção social na infância e juventude em risco de exclusão social*, a metodologia de trabalho adotada, pareceu-nos a mais adequada. Na verdade, este estudo é fruto do trabalho no terreno realizado com crianças e jovens de diferentes faixas etárias, no seu papel de alunos/as, e da nossa percepção de que a sua participação em contexto escolar era limitada. O que se veio a concretizar.

Desde logo, a primeira dificuldade é como “escutar” os alunos numa escola em que o tempo é marcado por agendas sobrecarregadas, com preocupações exteriores aos interesses individuais dos alunos (como eles mesmo referem) e, cuja preocupação principal é com um determinado tipo de “insucesso escolar” e índices de abandono quase residuais, mas justamente por isso se faz prevenção.

Os TEIP nos seus propósitos e objetivos, nos seus programas, não preveem as vozes dos alunos e estes têm disso consciência. Há uma centralização muito grande do tipo de atividades permitidas e valorizadas e há ainda, sempre alguém que decide por eles, que sabe o que querem e o que pensam. O discurso da homogeneização da escola é muito forte e tem adeptos,

dentro e fora do contexto escolar. Estas ações constituem-se, provavelmente, como a mais importante barreira à participação das crianças e dos jovens, no que diz respeito à tomada de decisão. Ao serem sujeitas a uma posição passiva, subalterna, inverte-se a lógica do interesse e limita-se a capacidade de emancipação que a participação ativa e a igualdade de oportunidades deve constituir.

Este trabalho mostra que a escola, enquanto organização submete-se ao discurso dominante, com interesses subjacentes às lógicas das políticas educativas que valorizam resultados muito mais do que processos de aprendizagem mesmo que, todo o discurso político e educativo se pautar pela necessidade de emancipação, rigor, exigência e sucesso para todos. Em Portugal, a escola continua muito marcada pelo mercado de trabalho e isso é até visível nos discursos dos alunos que incorporam o discurso mediático sobre o seu papel.

O programa TEIP, é um programa que, como refere Azevedo (2012), contempla o combate à desigualdade de oportunidades sociais e educativas, constituindo-se como um importante documento de políticas públicas e de ação, tendo em vista a integração social e, assim, o combate à exclusão. Os TEIP convocam a temática da territorialização da educação, gerando ainda, entre outras coisas, a intervenção prioritária nos territórios sociais com vista a promover o sucesso escolar. Contudo, o combate ao insucesso escolar não parece ser possível sem ouvir os alunos. O investimento financeiro do programa e metas contratualizadas, os recursos humanos que o programa permite não parecem, de acordo com esta pesquisa, ser suficientes para ultrapassar os desafios que são colocados, aos professores, aos órgãos de gestão, aos técnicos e aos alunos, na medida em que é necessária uma visão sistémica sobre os problemas valorizando a autonomia e heterogeneidade da instituição escolar.

Os diferentes atores sociais que compõe o agrupamento de escolas em análise, na sua maioria, valorizam a participação de todos os seus intervenientes, mesmo que não consigam ainda dar atenção a todos da mesma forma. É ainda um agrupamento TEIP que valoriza as atividades estético-expressivas através da organização de projetos que vão ao encontro de algumas das expetativas dos alunos, mas, mesmo assim, ainda não se consegue que todos valorizem esses mesmos projetos da mesma forma.

Os diálogos com os alunos mostram que: i) têm uma ideia de escola que não coincide com a escola que têm; ii) que aceitam o seu ofício, dando até pistas para melhorar, quer os seus desempenhos, quer os seus comportamentos, quer a sua performance; iii) que valorizam as relações de sociabilidade com o grupo de pares, mesmo tendo noção dos conflitos inerentes a isso, valorizando até o papel do diretor de turma; iv) valorizam uma escola de jogo iv) valorizam a metodologia lúdica como possibilidade de trabalho pedagógico; vii) valorizam as tecnologias de informação e comunicação como parte importante da sua capacidade de trabalho, o que se compreende por terem nascido na época tecnológica; viii) aceitam com alguma passividade a escola que têm e tentam adaptar-se a ela; ix) de uma maneira geral desconhecem os documentos legais, o que pode significar um afastamento dos processos de decisão; x) a ideia de insucesso escolar prende-se sobretudo com resultados e notas nos testes; xi) os principais constrangimentos são os TPC e os exames.

Este estudo mostra ainda que para os alunos não chega estabelecer uma relação com a atividade escolar. A relação que têm com o estudo e com a atividade escolar é uma relação de obrigação. É marcada pela obrigatoriedade e não pela compreensão e pelo valor que o conhecimento tem na emancipação. Por essa razão, eles consideram e referem-se positivamente em relação as atividades lúdicas recreativas, que implicam o jogo, porque estabelecem uma relação com elas, fazem sentido. Valeria a pena perceber o que é que as

atividades lúdicas e de educação não formal têm que as atividades escolares não têm. É neste sentido que esperamos que este trabalho de pesquisa, que valorizou a participação e envolvimento dos alunos/as em esferas que até hoje, no agrupamento em estudo, estavam limitadas, possa vir a constituir-se como um contributo para o futuro.

## **Janela para novos desafios**

Esta pesquisa mostra que é necessário considerar e valorizar as culturas da infância e da juventude, nomeadamente percebendo que os alunos/as que hoje frequentam o espaço escolar, nasceram na época tecnológica e não era da revolução industrial. Já não parece ser possível questionar ou ignorar os ambientes virtuais e facilitados através do uso das tecnologias de informação e comunicação, mas sim ver como as aproveitar para o combate ao insucesso escolar.

Melhorar a comunicação entre todos os intervenientes do espaço pedagógico da escola, mas também do espaço comunitário, de forma a cumprir a igualdade de oportunidades de sucesso. Desde logo desafiando os professores a adotarem as pistas de trabalho dadas pelos/as alunos/as.

A introdução efetiva e com consequência dos alunos nos órgãos escolares e a seu envolvimento nas dinâmicas quotidianas da escola. Estão nos órgãos escolares, mas a sua participação efetiva não é promovida, estão apenas por decreto.

Aprofundar tanto a investigação como as metodologias de participação das crianças e dos jovens não só em contexto escolar, mas em todas as esferas da vida em sociedade, como cidadãos de direitos, no processo de construção da emancipação e cidadania plenas.

# Bibliografia

- Araújo, M. J. (2004). *ATL - Atividades de Tempo Livre: Sem Tempo, nem Liberdade*. Dissertação de Mestrado, FPCEUP, Porto.
- Araújo, M. J. (2010). *Crianças Ocupadas*. Lisboa: Prime Books.
- Azevedo, J. (2012). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* , 11, pp. 3-6.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar - A Inclusão Exclusiva. Em D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Batista, I. (setembro de 2000). Educador Social - Especialistas de Mãos Vazias. *A Página da Educação* .
- Bernstein, B. (1982). A Educação não pode compensar a Sociedade. Em S. Grácio, & S. Stoer, *Sociologia da Educação* (Vol. 2). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdin, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2007). *A Distinção: A critica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk.
- Bourdieu, P. (1980). *Question de Sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Brougère, G. (julho-dezembro de 1998). A Criança e a Cultura Lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24 (2).

Canário, R. (2007). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (jan/jun de 2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22 (1), p. 32.

Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social* (Vol. 1). Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. D., & Batista, I. (2004). *Educação Social - Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.

Charlot, B. (2001). *Os Jovens e o Saber - Perspetivas Mundiais*. Porto Alegre: Editora Penso.

Coleman, J. (2011). O Conceito de Igualdade de Oportunidades Educacionais. *Educação, Sociedade e Culturas* (34), pp. 137-155.

Dias, M. (2009). *Participação e Poder na Escola Pública 1986-2004*. Lisboa: Edições Colibri.

Dubet, F. (set/dez de 2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123).

Duru-Bellat, M., & Zanten, A. V. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Collin.

Fernandes, N. (2003). *Infância, Direitos e Participação - Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, P. (1967). *Educação como Prática de Liberdade* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (45ª ed.). Rio de Janeiro: Terra e Paz.



- Gomes, C. A. (1987). Interação Seletiva numa Escola de Massas. *Sociologia* (3).
- Léonetti, I. T. (1994). Integração e exclusão. Em V. d. Gaulejac, & I. T. Léonetti, *La Lutte des Places* (p. 23). Paris: Desclée de Brouwer.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativas. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. T. (2012). *Escolas Singulares - Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Magalhães, A., & Stoer, S. (março de 2003). *A Diferença Somos Nós*. Obtido em 31 de junho de 2015, de apagina.pt: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=121&doc=9316&mid=2>
- Magalhães, A., & Stoer, S. (novembro de 2002). *Repensando a Escola da modernidade e a Modernidade da Escola*. Obtido em 31 de junho de 2015, de apagina.pt: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9083&mid=2>
- Meirieu, P. (1998). *Trabalhos de Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza: Escrito sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Pais, J. M. (1990). A Condição Sociológica da Juventude - alguns contributos. *Análise Social* , 25 (1), pp. 139-165.
- Paugam, S. (1996). *L'exclusion - l'etat des savoirs*. Paris: La Decouverte.
- Peixoto, L. M., & Mesquita, A. (1990). A Auto-estima, o Nível Intelectual, e o Sucesso Escolar. *Revista Portuguesa de Educação* , 3 (2), pp. 87-99.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Lisboa: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

- Ponce, A. (1979). *Educação e Luta de Classes*. Lisboa: Editorial Vega.
- Queiroz, M. C., & Gros, M. (2002). *Ser Jovem num Bairro Social*. Porto: Campo das Letras.
- Querrien, A. (2005). *L'École Mutuelle - Une pédagogie trop efficace?* Paris: Le Empêcheurs de Penser en Rond.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva - As Boas Notícias e as Más Notícias. Em D. Rodrigues, *Perpectivas sobre a Inclusão - da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rummert, S. M. (2007). *Gramsci, Trabalho e Educação - Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual*. Lisboa: Educa.
- Sarmento, M. J. (2004). As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade. Em M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara, *Crianças e Miúdos - Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores.
- Sarmento, M. J. (2013). Na Escola de Antigamente Aprendia-se Mais do que na de Hoje? Em J. Soeiro, M. Cardina, & N. Serra, *Não Acredite em Tudo o que Pensa* (p. 14). Lisboa: Tinta da China.
- Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Culturas* (25), p. 24.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas* (59), p. 21.
- Stoer, S., & Rodrigues, F. (1999). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias*. Porto: CIIE da FPCE/ UP e IIE.
- Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo" - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

## Fontes Institucionais

Censos. (2011). Acesso em 3 de abril de 2015, disponível em Instituto Nacional de Estatística: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros\\_populacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros_populacao)

Plano Anual de Atividades. (2014-2015). Acesso em 21 de junho de 2015, disponível em Agrupamento de Escolas de Valbom: <http://www.aev-valbom.org/documentos-estruturantes/plano-anual-de-atividades/>

Plano de Melhoria. (2014-2015). Acesso em 21 de junho de 2015, disponível em Agrupamento de Escolas de Valbom: <http://www.aev-valbom.org/plano-de-melhoria/plano-de-melhoria-2014-2015/>

Projeto Educativo. (2012-2015). Acesso em 21 de junho de 2015, disponível em Agrupamento de Escolas de Valbom: <http://www.aev-valbom.org/documentos-estruturantes/projeto-educativo/>

## Legislação e Regulamentação

Ação Social Escolar - Decreto Lei nº 55/2009. (s.d.). Acesso em 27 de junho de 2015, disponível em Diário da República: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/03/04200/0142401433.pdf>

Constituição da República Portuguesa. (2 de abril de 1976). Acesso em 22 de março de 2015, disponível em Assembleia da República Portuguesa: <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>

Convenção sobre os Direitos da Criança. (20 de novembro de 1989). *UNICEF*. Acesso em 22 de março de 2015, disponível em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Estatuto do Aluno - Lei nº 51/2012 de 5 de setembro. (s.d.). Acesso em 27 de junho de 2015, disponível em Diário da República: [http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905\\_mec\\_estatuto\\_aluno.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905_mec_estatuto_aluno.pdf)

TEIP 1ª geração - DN 147-B/ME/96. (s.d.). Acesso em 27 de junho de 2015, disponível em Diário da República: [http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho\\_147BME\\_1996.pdf](http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_147BME_1996.pdf)

TEIP 1ª geração - Lista de Escolas - DR. nº 204(Supl.) 2ª, de 3/9/96, Pag. 12430-(15). (s.d.). Acesso em 27 de junho de 2015, disponível em Diário da República: <https://dre.pt/application/file/719219>

TEIP 2ª geração - DN nº55/2008. (s.d.). Acesso em 27 de junho de 2015, disponível em Diário da República: [http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho\\_normativo\\_55\\_2008.pdf](http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_normativo_55_2008.pdf)

TEIP 3ª geração - DN nº 20/2012. (s.d.). Acesso em 27 de junho de 2015, disponível em Diário da República: <https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2012/10/192000000/3334433346.pdf>

# Índices

## Índice de Figuras

Figura 1 Jogo de futebol.....	10
Figura 2 Lista de desejos do Paulo 5º ano.....	13
Figura 3 Parte de mural pintado com os/as alunos/as do Secundário .....	41
Figura 4 Pintura de quadro em papel de cenário realizada com alunos/as .....	51
Figura 5 Desenho oferecido pelo André, 11 anos.....	74

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 Alunos/as beneficiários/as da ação social escolar .....	54
---	----

## Índice de Tabelas

Tabela 1 Número de alunos/as participantes, por escola. ....	44
Tabela 2 Análise de conteúdo das entrevistas aos grupos focais. ....	50
Tabela 3 Número de alunos por ciclo de ensino .....	52
Tabela 4 Sumário análise conteúdo.....	87
Tabela 5 Análise conteúdo 4º ano.....	92
Tabela 6 Análise conteúdo 5º ano.....	93
Tabela 7 Análise conteúdo 6º ano.....	95
Tabela 8 Análise de conteúdo 7º ano.....	98
Tabela 9 Análise de conteúdo 8º ano.....	100
Tabela 10 Análise de conteúdo 9º ano.....	102
Tabela 11 Análise de conteúdo 10º ano.....	104

# Anexos

## Anexo 1 – Grelhas de análise de conteúdo

Tabela 4 Sumário análise conteúdo

Categorias	Subcategorias	Dados recolhidos
Representações sobre a escola	Ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alguns conflitos entre alunos;</li> <li>– Regra geral gostam da escola;</li> <li>– Bom ambiente de escola;</li> <li>– Confiança nos adultos para a resolução de problemas;</li> <li>– Menos conflitos entre alunos relativamente ao ano passado;</li> </ul>
	Trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Testes muito longos;</li> <li>– Tempo excessivamente ocupado com as atividades letivas;</li> <li>– Uso de tecnologias;</li> <li>– Realização de atividades de carácter prático e não, exclusivamente, intelectual.</li> </ul>
	Relação com grupo de pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Falta de tempo na escola para conviver com pares.</li> </ul>
	Relação com adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ausência de assistentes operacionais e falta de qualificações;</li> <li>– Boa relação com professores, nalguns casos marcadamente escolar;</li> </ul>

	Expetativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mais disciplinas</li> <li>– Maior exigência;</li> <li>– Vontade de continuar para o ensino superior;</li> <li>– Aumento do conhecimento;</li> <li>– Maior capacidade intelectual;</li> <li>– Ter atividades desportivas;</li> <li>– Alguns alunos com áreas de estudo já definidas;</li> <li>– Iniciar processo de orientação vocacional mais cedo;</li> <li>– Conhecimento de outras realidades de secundário;</li> <li>– Visitas às instituições de ensino superior;</li> <li>– Necessidade de debates sobre assuntos diversificados.</li> </ul>
Tipo de atividades	Formais/ curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sem gosto pelo estudo;</li> <li>– Memorização dos conteúdos é limitada no tempo,</li> <li>– Sem conhecimento dos métodos de estudo;</li> <li>– Estudo apenas para os testes;</li> <li>– Maior quantidade de TPC no 5º ano;</li> <li>– Improdutividade e excesso de TPC;</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uso da internet para a procura do conhecimento</li> </ul>
	Não formais/ extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Futebol, basquetebol, dança, ginástica, voleibol, rúgbi, hóquei, ping-pong, natação, correr e saltar, cartas, bingo, jogo das palavras, jogo da força, jogos de tabuleiro, jogo da memória, jogo do silêncio, puzzle, pintura, sopa de letras, loto, jogo do galo, dominó;</li> <li>– Gostam de estar com os amigos;</li> <li>– Conversam;</li> <li>– Leem;</li> <li>– Ouvem música;</li> <li>– Jogam jogos de vídeo e futebol;</li> <li>– Gostam dos intervalos e dos pares;</li> <li>– Matrecos;</li> <li>– Rádio escola;</li> <li>– Criação de clubes desportivos para competição interturmas;</li> <li>– Participam nas oficinas;</li> </ul>
	Outras	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Frequentam uma explicadora à 4ª feira;</li> </ul>

Avaliação	Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desconhecimentos dos documentos estruturantes pelos alunos;</li> </ul>
	Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Medo de reprovação;</li> <li>– Não recebem prendas;</li> <li>– Tempo letivo vs. Intervalo;</li> <li>– Pouco tempo de intervalo;</li> <li>– Menos mudanças de salas;</li> <li>– Disposição das mesas em U na sala;</li> <li>– Ansiedade;</li> <li>– Medo da reprovação nos exames;</li> </ul>
Condições dos serviços e infraestruturas	Acessibilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coberto para o acesso ao ginásio;</li> <li>– Acesso na entrada principal no 1º tempo;</li> </ul>
	Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Más condições de funcionamento dos computadores;</li> <li>– Pouca visibilidade com os quadros de giz;</li> <li>– Material informático degradado;</li> </ul>
	Condições do espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peso das mochilas e falta de condições para a guardar na escola;</li> </ul>

	Cantina	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualidade da confeção podia melhorar;</li> <li>– Pouco tempo para almoço.</li> </ul>
	Campos desportivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Falta de condições dos pavimentos e dos equipamentos;</li> <li>– Condições de segurança dos balneários;</li> <li>– Bebedouros não funcionam.</li> </ul>
	Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Disponibilização de jogos da biblioteca na sala dos alunos;</li> </ul>

Tabela 5 Análise conteúdo 4º ano

Categorias	Subcategorias	Dados recolhidos
Representações sobre a escola	Relação com o grupo de pares	– Conflitos entre alunos
	Expetativas	– Mais disciplinas – Maior exigência – Aumento do conhecimento, – Maior capacidade intelectual
Tipo de atividades	Formais / curriculares	
	Não formais / extracurriculares	– Atividades desportivo: futebol, basquetebol, dança, ginástica, voleibol, rúgbi, hóquei, ping-pong, natação, correr e saltar – Atividades lúdicas: cartas, bingo, jogo das palavras, jogo da forca, jogos de tabuleiro, jogo da memória, jogo do silêncio, puzzle, pintura, sopa de letras, loto, jogo do galo, dominó,
Avaliação	Pedagógicas	– Medo de reprovação – Maior quantidade de TPC no 5º ano – Não recebem prendas

Tabela 6 Análise conteúdo 5º ano

Categorias	Subcategorias	Dados recolhidos
Representações sobre a escola	Ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Todos os alunos referem gostar da escola;</li> <li>– Bom ambiente de escola.</li> </ul>
	Relação com os adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Confiança nos adultos para a resolução de problemas.</li> </ul>
	Relação com grupo de pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Consideram não haver problemas de segurança, nem se sentem ameaçado na escola.</li> </ul>
Tipo de atividades	Formais / curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muitos tempos letivo e pouco tempo de intervalo;</li> <li>– Pouco tempo de intervalo;</li> <li>– Menos mudanças de salas;</li> <li>– Disposição das mesas em U na sala.</li> </ul>
	Não formais / extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Criação de clubes desportivos para competição interturmas;</li> <li>– “A escola podia ter clubes... tipo de badminton, futebol, basquetebol;</li> <li>– “Eu sei que a biblioteca não é um salão de jogos mas tem lá jogos de concentração e aprendizagem e nós às vezes gostámos de jogar”</li> </ul>

Avaliação	Institucional	– Desconhecimento dos alunos dos documentos estruturantes do agrupamento.
	Pedagógica	– Testes muito longos; – Peso das mochilas.
Condições dos serviços e infraestruturas	Recursos materiais	– Más condições de funcionamento dos computadores; – Falta de condições para a guardar objetos pessoais na escola; – “A escola podia fazer mais passeios e conseguir mais dinheiro para comprar mais aloquetes diferentes”.
	Acessibilidades	– Falta de coberto para o acesso ao ginásio; – Acesso na entrada principal no 1º tempo.
	Cantina	– Qualidade da confeção podia melhorar.

Tabela 7 Análise conteúdo 6º ano

Categorias	Subcategorias	Dados recolhidos
Representações sobre a escola	Ambiente pedagógico	– A maioria dos alunos gosta pela escola
	Trabalho pedagógico	– Tempo excessivamente ocupado com as atividades escolares; – “Nós também temos que ter tempo para nós”.
	Relação com grupo de pares	– Desconforto com os alunos mais velhos; – Influência negativa de alguns alunos; – Menos conflitos entre aluno relativamente ao ano passado.
	Relação com adultos	– Ausência de assistentes operacionais em momentos de conflito; – “Haver mais funcionários que tratassem deste problema. E que fossem mais interessados no que se passa no intervalo”; – Falta de capacidade para resolver problemas.
	Expetativas	– Vontade de continuar para o ensino superior.

Tipo de atividades	Formais / curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muito tempo de aulas;</li> <li>– Falta de tempo na escola para outras atividades.</li> </ul>
	Não formais / extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Poucas inscrições nas oficinas da escola em Movimento devido à sobrecarga horária;</li> </ul>
Avaliação	Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desconhecimento dos alunos dos documentos estruturantes do agrupamento;</li> </ul>
	Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muitos TPC;</li> <li>– “Pois, nós estamos aqui e estamos sempre na escola. E depois vamos para casa, pensar nos TPC e pensar no que a s’tora disse na aula”;</li> <li>– Falta de coordenação interdisciplinar (grelha no livro de ponto);</li> <li>– Acumula com os testes.</li> </ul>
Condições dos serviços e infraestruturas	Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pouca visibilidade para os quadros de giz;</li> <li>– “Mas às vezes temos que mudar de sala por causa dos computadores que não têm internet. Ou também por causa dos quadros que são escuros e não dão para ver. Vários</li> </ul>



		problemas. Há salas que não têm condições para dar às aulas.”
	Cantina	– Pouco tempo para almoço.

Tabela 8 Análise de conteúdo 7º ano

Categorias	Subcategorias	Dados recolhidos
Representações sobre a escola	Ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ter atividades desportivas;</li> <li>– Poucas inscrições nas oficinas da escola em Movimento devido à sobrecarga horária;</li> <li>– “Gostava de ter uma aula que pudéssemos falar sobre os assuntos que queríamos. Dar a nossa opinião, ver vídeos, jogar.”</li> </ul>
	Trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grande parte não gosta de estar na sala de aula.</li> </ul>
	Relação com grupo de pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gosto por estar com os amigos.</li> </ul>
	Expetativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Se eu pudesse ir trabalhar, preferir ir trabalhar do que estar na escola. Ia acordar melhor para ir trabalhar do que acordar para ir para a escola”.</li> </ul>
Tipo de atividades	Formais/ curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Debates sobre assuntos diversificados;</li> <li>– Ver vídeos;</li> <li>– Uso de tecnologias.</li> </ul>
	Não formais/ extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conversa;</li> <li>– Leitura;</li> <li>– Música;</li> <li>– Jogos de vídeo;</li> <li>– Futebol.</li> </ul>

	Outras	– Frequentam uma explicadora à 4ª feira.
Avaliação	Institucional	– Desconhecimento dos alunos dos documentos estruturantes do agrupamento.
	Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Maioria não tem métodos de estudo;</li> <li>– Ansiedade nos testes de avaliação;</li> <li>– Improdutividade e excesso de TPC. “Mas às vezes também não temos cabeça porque temos teste no dia a seguir. E temos que estudar”;</li> <li>– Memorização dos conteúdos é limitada no tempo.</li> </ul>

Tabela 9 Análise de conteúdo 8º ano

Categorias	Subcategorias	Dados recolhidos
Representações sobre a escola	Trabalho pedagógico	– Maioria dos alunos não tem prazer em frequentar as aulas;
	Relação com grupo de pares	– Gosto pelo intervalo; – Boa relação com o grupo de pares.
Tipo de atividades	Formais / curriculares	– Disposição da sala de aula em U;  Aulas interativas;
	Não formais / extracurriculares	– Conversa; – Futebol; – Atividades desportivas de competição interturmas e interescolas; – “E quando há atividades são quase sempre para os rapazes. Devia ser obrigatório as equipas mistas”
Avaliação	Institucional	– Desconhecimento dos alunos dos documentos estruturantes do agrupamento; – Pouco tempo de intervalo e de almoço.
	Pedagógica	– Improdutividade dos TPC; – Sem gosto pelo estudo;

		<p>– “Eu só estudo para os testes que tenho mais dificuldade. Só estudo mais tempo para os que tenho mais dificuldade e mesmo assim esqueço a matéria toda.”</p>
Condições dos serviços e infraestruturas	Campos desportivos	<p>– Falta de condições dos pavimentos e dos equipamentos;</p> <p>– Falta de condições de segurança dos balneários;</p> <p>– Bebedouros não funcionam.</p>

Tabela 10 Análise de conteúdo 9º ano

Categorias	Subcategorias	Dados recolhidos
Representações sobre a escola	Expetativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Maioria dos alunos com áreas do ensino superior já definidas;</li> <li>– Possibilidade de iniciar processo de orientação mais cedo;</li> <li>– Secundário terá maior exigência;</li> <li>– Conhecimento de outras realidades de secundário e visitas ao superior.</li> </ul>
Tipo de atividades	Formais / curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uso das tecnologias para as aprendizagens - computadores, telemóvel</li> <li>– “Por exemplo, temos que ler um livro em português e eu aproveitei e fiz o download da versão digital e estou a ler no telemóvel”</li> <li>– Mais visitas de estudo</li> </ul>
	Não formais / extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conversa, convívio;</li> <li>– Mais jogos na sala dos alunos, matrecos, rádio escola</li> </ul>
Avaliação	Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “O professores podiam ler os programas em conjunto na turma e explicar os títulos e subtítulos.”</li> </ul>

	Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uso da internet para a procura do conhecimento</li> <li>– Medo da reprovação nos exames;</li> <li>– “Não assusta nada, mas a única coisa que muda é que se chumbarmos nos exames chumbamos o ano”</li> </ul>
Condições dos serviços e infraestruturas	Cantina	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Confeção podia ser melhorada</li> </ul>

Tabela 11 Análise de conteúdo 10º ano

Categorias	Subcategorias	Dados recolhidos
Representações sobre a escola	Relação com adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relação marcadamente escolar;</li> <li>– De maneira geral têm boa relação.</li> </ul>
	Trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Opinião negativa sobre estar 50m quietos e calados;</li> <li>– Há participação, por vezes desorganizada. Depende do interesse das disciplinas;</li> <li>– “Sabemos que ele (o professor) tem que falar sobre a matéria da disciplina não é... Mas o diálogo sobre a cultura, sobre os interesses do aluno acho que no professor também há uma lacuna (...) Podem ser complementados com os conteúdos.”</li> </ul>
	Expetativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Por exemplo, aqui as únicas disciplinas que eu gosto é história e física. Ou seja, o resto das disciplinas estou a esforçar-me, mas se eu estivesse numa coisa que eu gostasse não era tanto o esforço. Era uma coisa que estava a fazer por gosto”.</li> </ul>



Tipo de atividades	Formais / curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Escrita e realização de exercícios;</li> <li>– Realização de atividades de caráter prático e não exclusivamente intelectual.</li> </ul>
	Não formais / extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ver, ler e ouvir notícias;</li> <li>– Ouvir música;</li> <li>– Conversa com pares para conhecer os que se passa na escola;</li> <li>– Participam nas oficinas.</li> </ul>

